

Queda prohibida, salvo excepción previa en la ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra sin contar con la autorización de los titulares de propiedad intelectual. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (arts. 270 y stgs. Código Penal). Cedro (www.cedro.org.) vela por el respeto de los citados derechos.

La edición de este libro ha sido realizada con la financiación de Grupo Gas Natural.



El X Congreso Nacional de Educación Comparada fue organizado por el Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la UPV/EHU y Sociedad Española de Educación Comparada y se celebró del 6 al 8 de septiembre de 2006 en Donostia-San Sebastián.



Diseño de cubierta e interior:

Iturri

Maquetación:

Itxaropena, S.A.

© Autores y Sociedad Española de Historia de la Educación

© EREIN. Donostia 2006

ISBN: 84-9746-334-X

D.L.: S.S. 879/06

EREIN Argitaletxea. Tolosa Etorbidea 107

20018 Donostia

www.erein.com

Impresión: Itxaropena, S. A.

Araba kalea, 45. 20800 Zarautz

www.itxaropena.net

**EL DERECHO A LA EDUCACIÓN EN
UN MUNDO GLOBALIZADO (II)**

EL DERECHO A LA EDUCACIÓN EN UN MUNDO GLOBALIZADO (II)

Luis M^a Naya y Paulí Dávila (Coordinadores)

Iñaki Zabaleta
Félix Basurco
Ana Eizagirre
Itziar Rekalde
Irene López-Goñi
Joxe Garmendia
Jon Caballero

Espacio Universitario/EREIN

EL DERECHO A LA EDUCACIÓN EN UN MUNDO GLOBALIZADO (II)

X Congreso Nacional de Educación Comparada
Donostia-San Sebastián, 6-8 de septiembre de 2006

Comité Organizador

PRESIDENTE: Luis M.^a Naya

SECRETARIO: Paulí Dávila

VOCALES:

Iñaki Zabaleta

Félix Basurco

Ana Eizagirre

Itziar Rekalde

Irene López-Goñi

Joxe Garmendia

Jon Caballero



eman ta zabal zazu
Universidad del País Vasco Euskal Herriko Unibertsitatea



kutxa
gizarte ekintza
obra social



Gipuzkoako Foru Aldundia
Diputación Foral de Gipuzkoa

Giza Eskubideetarako, Enplegarako eta Gizarteratzeko Departamentua
Departamento para los Derechos Humanos, el Empleo y la Inserción Social



Donostiako Udala
Ayuntamiento de San Sebastián

Gazteria, Hezkuntza, Lankidetzeta eta Giza Eskubideen Zuzendaritza
Dirección de Juventud, Educación, Cooperación y Derechos Humanos



fundación **santa maría**



HEZKUNTZA, UNIBERTSITATE
ETA IKERKETA SAILA

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN,
UNIVERSIDADES E INVESTIGACIÓN

ÍNDICE

| | |
|---|-----------|
| 3ª SECCIÓN: LA EDUCACIÓN Y LOS DERECHOS HUMANOS | 14 |
| Educación en derechos humanos | 17 |
| Las finalidades del sistema educativo y los retos educativos europeos de Lisboa 2010: La educación cívica y los valores | 19 |
| <i>Alguacil de Nicolás, Montserrat y Macià Sánchez, Conxa</i> | |
| Educación para la democracia y los Derechos Humanos. Las prácticas participativas. | 25 |
| <i>Fernández, Mónica</i> | |
| Educación en Derechos Humanos en América Latina y en Chile: logros y tensiones | 41 |
| <i>Magendzo, Abraham K.</i> | |
| La educación en Derechos Humanos en la universidad argentina: tópica de presencias y ausencias | 53 |
| <i>Manchini, Néstor David Ramón</i> | |
| Derechos humanos y educación: triple entramado y sus ataduras. | 61 |
| <i>Ripa Alsina, Luisa Fernanda</i> | |
| El programa mundial de educación en derechos humanos: pasado y presente . . . | 71 |
| <i>Ugarte Artal, Carolina</i> | |
| Educación para la paz, educación cívica y exclusión social | 85 |
| Hezkuntzarako Eskubidea Genero Ikuspegitik: Emakumeen Rolak Testuliburuetakako Ikonografian | 87 |
| <i>Bilbao Bilbao, Begoña</i> | |

| | |
|--|------------|
| Educación para la paz y educación para la no violencia. Similitudes y diferencias. | 99 |
| <i>Cobano-Delgado Palma, Verónica</i> | |
| Construcción de nuevas formas de exclusión social y participación mediante el acceso a las nuevas tecnologías | 109 |
| <i>Luengo Navas, Julián y Torres Sánchez, Mónica</i> | |
| Una aproximación a la situación socio-educativa religiosa de la mujer en algunos países islámicos. | 120 |
| <i>Llorent Bedmar, Vicente</i> | |
| Estrategias pedagógicas para la formación de valores en la educación básica. Estudio comparativo en la educación pública y privada | 132 |
| <i>Matos de García, Felicidad</i> | |
| Los otros (nosotros) y la educación. Un derecho para todo, una necesidad compartida | 140 |
| <i>Rodríguez Ledesma, Xavier</i> | |
| La agresividad factor de exclusión en la escuela | 154 |
| <i>Sánchez Álvarez, Mari Sol, Alvarado Liscano, Jilma Graciela y Rosales, Omaira</i> | |
| Experiencias prácticas en enseñanza de los derechos humanos | 169 |
| Formación y cooperación: una experiencia de prácticas de educación en Centroamérica. | 171 |
| <i>Carbonell i Sebarroja, Jaume y Carrillo i Flores, Isabel</i> | |
| Experiencias sobre aprendizaje significativo en Venezuela: caso proyecto de formación ciudadana de Miranda. | 187 |
| <i>Fuguet Smith, Antonio</i> | |
| La Red Canaria de Escuelas Solidarias, un instrumento para la Educación en Derechos Humanos. | 202 |
| <i>Rodríguez Reyes, Miguel Ángel</i> | |
| 4ª SECCIÓN: LA EDUCACIÓN Y LOS DERECHOS DE LA INFANCIA | 210 |
| La Convención de los Derechos Del Niño y el derecho a la educación | 213 |
| De la Declaración Universal de Derechos Humanos a la Declaración de los Derechos del Niño en la Comunidad Autónoma Andaluza | 215 |
| <i>Caballero Cortes, Ángela</i> | |

| | |
|---|-----|
| El Derecho a la Educación en Europa a través de la Convención sobre los Derechos del Niño | 230 |
| <i>Dávila Balsera, Paulí; Naya Garmendia, Luis M^a y Zabaleta Imaz, Iñaki</i> | |
| Derecho a la educación: el desafío por lograr su cumplimiento | 251 |
| <i>Gorostiza, Nagore</i> | |
| La Convención sobre los Derechos del Niño y su reflejo en las leyes sobre derechos y protección del menor de México y Argentina | 262 |
| <i>Montero Pedrera, Ana María y Sánchez Lissen, Encarnación</i> | |
| “¿Se ocupan o preocupan?”: análisis comparado de diferentes programas y medidas favorecedoras de políticas internacionales de infancia | 277 |
| <i>Martínez Usarralde, M^a Jesús</i> | |
| Los derechos de protección de la infancia. | 293 |
| Invertir en el cuidado y la educación de calidad durante la primera infancia para la protección de los derechos del niño | 295 |
| <i>Ancheta Arrabal, Ana</i> | |
| Los derechos de los niños hospitalizados desde la animación hospitalaria. | 310 |
| <i>Bermúdez Rey, M^a Teresa</i> | |
| La educación como estrategia para el desarrollo social de menores en situación de calle | 318 |
| <i>Chávez Gutiérrez, M^a Antonia y Orozco Valerio, María De Jesús</i> | |
| Migrazioa Lehen Hezkuntzako Euskarazko Testuliburuetan. | 329 |
| <i>Perez Urraza, Karmele</i> | |
| Educación y género en el ámbito de familias inmigrantes marroquíes | 345 |
| <i>Terrón Caro, Teresa</i> | |
| Defensa de los Derechos de la Infancia: movimientos migratorios | 353 |
| <i>Valls Montserrat, Ramona</i> | |
| Participación y escuela. | 361 |
| El derecho a la participación desde la perspectiva educativa: ¿Un reto asumido? | 363 |
| <i>Caballero Gómez, Jon</i> | |
| Educar desde la infancia en los derechos. | 373 |
| <i>Gomez Luengo, M^a del Mar</i> | |
| El Foro Canario de la Infancia: educación temprana para la ciudadanía | 379 |
| <i>Marrero Real, Damián</i> | |

| | |
|---|------------|
| 5ª SECCIÓN: | |
| INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA EN EDUCACIÓN COMPARADA | 388 |
| La educación comparada como ámbito de investigación | 391 |
| Programas de movilidad: Igualdad de Oportunidades | 393 |
| <i>Belvis Pons, Esther y Moreno Andrés, María Victoria</i> | |
| Comparación de la Educación Secundaria Obligatoria en Colombia y España . . | 409 |
| <i>Jauregui Azanza, Blanca y Sánchez Rodríguez, Tania</i> | |
| Exclusión social y educación. Perspectiva comparada del imaginario social de los jóvenes | 421 |
| <i>Jiménez Ramírez, M^a Magdalena</i> | |
| Las Competencias en los programas de Formación del profesorado: El viento del norte y la inspiración de Hermes | 434 |
| <i>López-Goñi, Irene y Goñi Zabala, Jesús M^a</i> | |
| El reto de la educación ante la problemática del desempleo juvenil como factor de riesgo de exclusión social | 437 |
| <i>Lorente García, Rocío</i> | |
| Estado Docente. Una aproximación histórica: Venezuela Colombia. | 455 |
| <i>Marín Díaz, José Clemente</i> | |
| Tan lejos y tan cerca: la escuela en los medios rurales escocés y español desde una perspectiva comparada. | 464 |
| <i>Morales Romo, Noelia</i> | |
| Influencia de la autoestima en la vivencia de los valores. Un estudio comparado | 481 |
| <i>Ramos Crespo, Guadalupe</i> | |
| ¿Es nuestra actual formación de personas adultas, garantía e instrumento del derecho a una educación intercultural? | 497 |
| <i>Senent Sánchez, Joan M^a</i> | |
| Recursos metodológicos | 507 |
| Los museos virtuales universitarios de pedagogía: la conceptualización de la infancia y el derecho a la educación | 509 |
| <i>Carrillo, Isabel; Callarisa, Joan; Collelldemont, Eulàlia; Martí, Jordi y Torrents, Jacint</i> | |
| El contenido histórico en la iconografía de los libros de texto: análisis comparado | 525 |
| <i>Ezkurdia Arteaga, Miren Gurutze</i> | |

| | |
|--|-----|
| Docencia e historia de la educación comparada | 537 |
| La Educación Comparada más allá de la Convergencia Europea | 539 |
| <i>Canales Serrano, Antonio Francisco; García de la Torre Gómez, Mercedes y González Pérez, María Inmaculada</i> | |
| El proceso de Bolonia ¿Un paso adelante en la evolución de la Educación Comparada? | 551 |
| <i>Fernández García, Carmen María</i> | |
| La Sociedad Española de Educación Comparada (1974-2005): treinta años de contribuciones. | 562 |
| <i>Naya Garmendia, Luis M^a y Ferrer Julià, Ferran</i> | |
| Adaptación de la docencia en educación comparada a las exigencias del programa de Convergencia Europea | 577 |
| <i>Pereda Herrero, Visitación</i> | |
| La historia de la Educación (Comparada) como propedeútica educativa | 595 |
| <i>Vara Coomonte, Antonio</i> | |

3ª Sección

La Educación y los Derechos Humanos



EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS

LAS FINALIDADES DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL Y LOS RETOS EDUCATIVOS EUROPEOS DE LISBOA 2010: LA EDUCACIÓN CÍVICA Y LOS VALORES

Montserrat Alguacil de Nicolás
Conxa Macià Sánchez
Universitat Ramon Llull

INTRODUCCIÓN

Comienza a ser ya un tópico, iniciar cualquier reflexión sobre temas educativos haciendo referencia a los importantes cambios ocurridos en el Planeta durante el siglo pasado, podemos concretar diciendo, tal como afirma el sociólogo Manel Castells (1999, p. 387)) que “un nuevo mundo está tomando forma”. Pero, ¿Cuales son las características de la sociedad actual? Y ¿Qué retos plantea a la educación en general y a la escuela en particular esta nueva sociedad?

Seguramente el cambio más destacado es la pérdida de sentido único, el mundo de la seguridad, de los principios incuestionables, hace tiempo que se desvaneció. Como nos recuerda el filósofo Juan Carlos Mèlich (2001) La muerte de Dios, proclamada por Zarathustra, el personaje de Nietzsche en la obra *Así habló Zarathustra*, simboliza la desaparición del Absoluto y comporta la supresión de los referentes, ahora no hay respuestas absolutas.

El antropólogo Lluís Duch (1997) aborda el problema de la influencia en la escuela de la crisis de la modernidad y llega a la conclusión de que al cambiar los modelos familiares, los modelos religiosos y los modelos sociales, la escuela se ha visto “obligada” a asumir roles que antes no eran de su competencia.

Por otra parte, José M. Esteve ((2003) defiende la teoría de que la escuela está inmersa en una revolución educativa sin precedentes para la que no estaba preparada, se refiere a la inclusión, por primera vez en la historia, de todos los niños y niñas hasta los 16 años (hablamos de países desarrollados occidentales). Al decir todos, el sociólogo, se refiere a todos: inmigrantes, discapacitados,... Esto supone un gran avance, pero a la vez supone un cambio sustancial en la forma de entender la escuela, teniendo como uno de los objetivos principales integrar a todos los niños y niñas del país.

La LOGSE y la LOE en sus principios y finalidades recogen los cuatro pilares de la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir (Delors, 1996). De estos cuatro pilares, el último es el que más se desarrolla en ambas leyes, a modo de ejemplo: la preparación para participar activamente en la vida social y cultural, la formación en el respeto de los derechos y libertades,... de la LOGSE o la educación para la paz, la educación para el ejercicio de la tolerancia,... recogidos en la LOE nos muestra la necesidad de programar competencias y contenidos para desarrollar estas finalidades.

Educar ya no puede limitarse a enseñar habilidades o destrezas, es necesario dirigir la oferta educativa a ofrecer aprendizajes que faciliten la consecución de personas competentes, capaces de convivir en una sociedad plural y la Unión europea así lo recoge y aspira en el 2010 cumplir los objetivos que propuso el Consejo en la reunión que se celebró el año 2000 en la ciudad portuguesa. Los objetivos pretenden resolver problemas comunes educativos comunes a la mayoría de países que forman la unión europea como son los que se desprenden del estudio ya citado con relación a los siguientes aspectos de los siguientes aspectos:

- a) Mal rendimiento en la etapa de educación secundaria Obligatoria
- b) Poca correlación entre el sistema educativo y el sistema productivo
- c) La necesidad de incorporar al mundo escolar de los nuevos avances tecnológicos para la transmisión de la información y del conocimiento , así como la aparición de las nuevas formas de cultura y sociabilidad
- d) Los problemas que genera la incorporación masiva a las escuelas de la población inmigrante de llegada mas o menos reciente a Europa
- e) La ruptura de la estabilidad y el orden en los centros escolares , con la aparición y los brotes de violencia entre el alumnado y entre estos i los profesores.

El sistema educativo español ya contemplo, anticipadamente algunos de estos aspectos en la LODE (1985 y LOGSE 1990) en donde en las finalidades ya encontramos algunos indicios como por ejemplo en la finalidad b) relacionada con el respeto, la tolerancia i los principios democráticos, en el d) con relación a la formación profesional en una etapa obligatoria i en el g) la formación para la paz:

Finalidades de la Educación LOGSE (título preliminar art.1.1.)

- a) Pleno desarrollo de la personalidad del alumno
- b) Formación en el respeto de los derechos i de las libertades fundamentales i en el ejercicio de la tolerancia i de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia.
- c) Adquisición de hábitos intelectuales, técnicas de trabajo, conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos i estéticos.
- d) Capacitación para el ejercicio de actividades profesionales
- e) Formación en el respeto de la pluralidad lingüística i cultural de España
- f) La preparación para participar activamente en la vida social i cultural
- g) La formación para la paz, la cooperación i la solidaridad entre los pueblos

Si ya en las finalidades de la LODE encontramos aspectos que actualmente son la base de la unión europea para planificar estrategias comunes en materia educativa en las finalidades de la LOE en estos momentos ya aprobada en las cortes se plasman plenamente las orientaciones del Consejo de Europa de Lisboa 2000:

(Finalidades LOE Proyecto de ley aprobado por el Congreso dels diputados diciembre 2005 BOE 26/12/2005)

- a) El pleno desarrollo de la personalidad y las capacidades de los alumnos
- b) La educación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas con discapacidad
- c) La educación en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia así como la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos
- d) la educación en el mérito y en el esfuerzo personal
- e) la formación para la paz, el respeto a los derechos humanos, la vida común, la cohesión social, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos así como la adquisición de valores que propicien el respeto hacia los seres vivos y el medio ambiente en particular el valor de los espacios forestales y el desarrollo sostenible.
- f) El desarrollo de la capacidad de los alumnos para regular su propio aprendizaje, confiar en sus aptitudes y conocimientos, así como para desarrollar la creatividad, la iniciativa personal y el espíritu emprendedor
- g) La formación al respeto de la pluralidad lingüística y cultural de España y de la interculturalidad como un elemento enriquecedor de la sociedad.
- h) La adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, de conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos y artísticos, así como el desarrollo de hábitos saludables, el ejercicio físico y el deporte.
- i) La capacidad del ejercicio de actividades profesionales
- j) La capacitación para la comunicación en la lengua oficial i cooficial, si la hubiere, y en una o más lenguas extranjeras.
- k) La preparación para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación activa en la vida económica, social y cultural, con actitud activa en la vida económica, social i cultural, con actitud crítica y responsable y con capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento.

La Educación en los Derechos Humanos es un marco de referencia implícito en toda la legislación educativa de finales del siglo XX y principios del XXI no sólo en España, tal como hemos visto, sino en todo el mundo occidental. Este gran propósito se puede implementar en los colegios a partir de varias propuestas curriculares. En esta comunicación presentamos una de las concreciones para trabajar la Educación en Derechos Humanos y más concretamente la formación en valores y en actitudes, se trata de la acción tutorial.

La tutoría, cuando es el eje vertebrador de la educación en un centro escolar supone un recurso muy valioso para trabajar la convivencia, los valores humanos y en general para favorecer una formación holística de la persona. La escuela no sólo transmite conocimientos científicos sino que también, como queda reflejado en los documentos analizados, tiene la misión de formar en procedimientos, actitudes y valores.

EL PROGRAMA DE ACCIÓN TUTORÍA (PAT)

El PAT (Proyecto de Acción Tutorial) desarrolla aquellas competencias necesarias para favorecer la convivencia. En nuestra opinión el espacio tutorial tendría que referirse, como mínimo, a cuatro grandes ámbitos: el académico, el personal, el social y el axiológico. El

desarrollo de estos cuatro ejes fomentaría aprendizajes significativos en relación a la formación en Derechos Humanos, que en la escuela se ha de concretar en aprender a convivir y comprometerse con la realidad próxima.

El ámbito académico se tendría que referir a competencias como aprender a aprender, capacidad de organizar el tiempo de estudio, conocer la organización de la escuela, ejercer derechos y deberes como estudiante, etc.

El ámbito personal comprendería competencias como: el autoconocimiento, la autoestima, la autorregulación, el compromiso, la participación, la voluntad para superar las dificultades, la capacidad para tomar decisiones, la tolerancia a la frustración, etc.

El ámbito social abarcaría, entre otras, las siguientes competencias: la empatía, la asertividad, la gestión de conflictos, la comunicación y expresión de ideas y sentimientos, el respeto a la diversidad, la aceptación del otro, etc.

El ámbito axiológico incluiría, por ejemplo, la reflexión sobre temas éticos como la libertad y la responsabilidad, los límites, las pérdidas y las ausencias, la generosidad y la gratuidad, el diálogo bioético, el espíritu crítico, etc.

A la hora de diseñar el PAT se ha de tener en cuenta que no sólo ha de ser el tutor o tutora el responsable de desarrollar estos ámbitos, sino que el tutor/a ha de ser el dinamizador para que la convivencia impregne no sólo el currículum escolar sino la vida escolar. La escuela ha de ser una comunidad de aprendizaje donde las competencias que desarrolla el alumno le sirvan para cimentar una personalidad sana y armónica que le permita ser un ciudadano comprometido y con un proyecto vital pleno de sentido.

Ningún profesor/a puede escudarse en que él sólo es profesor de mates o de lengua o de educación física... el maestro no es un mero transmisor de conocimientos sino que, como decía, Paulo Freire, es un agente de transformación. Sólo así, podremos entender que la escuela no se reduce a contenidos académicos, aunque son necesarios, sino que va mucho más allá.

Pero, que requisitos, que competencias ha de tener un maestro que quiera favorecer la convivencia? A continuación señalaremos algunas de ellas:

1.- Competencia para enriquecer los vínculos prosociales:

Meireu, P. (2001) recordando el personaje de Frankenstein señala la obligatoriedad de que los profesores estén alertas a las necesidades de sus alumnos.

Un profesor/a ha de ser capaz de mejorar la comunicación entre compañeros, alumnos y equipos directivos.

Ha de poseer un sentimiento de pertinencia a la escuela y a la comunidad educativa.

Sus principios se han de basar en la solidaridad, en la equidad, en el respeto y en la tolerancia.

Se ha de saber adaptar positivamente a las situaciones y no quedarse inmerso en los conflictos, sino que ha de buscar soluciones constructivas mediante el acuerdo y la negociación.

También ha de saber hacerse cargo de sus propios desaciertos sin proyectarlos en los otros.

2.- Competencia para fijar unos límites de forma clara:

El sociólogo Salvador Cardús (2003), entre otros, nos recuerda la importancia de delimitar unas conductas como correctas y otras como incorrectas. No todo es tolerable, como afirma Fernando Sabater (2003) en algunos de sus libros.

Un profesor/a ha de saber poner límites, ya que estos proporcionan seguridad.

La firmeza del profesor/a no se ha de confundir con la rigidez, ya que ha de ser capaz de ser flexible en función de la situación.

3.- Competencia para tener presente que enseña habilidades para la vida (y no sólo contenidos curriculares):

El profesor Manuel Segura (2000) presenta un curso sobre competencias sociales., pero estas técnicas no agotan la responsabilidad del profesor, el testimonio de éste, su capacidad de entender que lo que enseña no son sólo los conocimientos de un área curricular sino competencias para la vida le harán reflexionar sobre el importante papel que él ejerce en la formación integral de su alumno.

Un buen maestro/a ha de tener capacidad de sorprenderse, ser curioso, estar abierto a nuevos aprendizajes y nuevas perspectivas, y ha de tener una actitud positiva y constructiva delante de las dificultades, ha de ser capaz de esforzarse y autoerigirse

4.- Competencias personales para ser capaz de brindar soporte y afecto:

Max Van Manen (1998): apunta la importancia que tiene el profesor como agente socializador. Un docente tiene como primera tarea acoger a los niños y a sus familias en el seno de la escuela.

Un maestro/a ha de ser una persona acogedora. Ha de confiar en su potencial y en el de sus alumnos.

5.- Competencias para establecer y transmitir expectativas elevadas:

Alexandre Jollin (2001) explica en su autobiografía que el mayor reproche que le hace a sus maestros es que como tenía ciertas discapacidades no le exigieran como al resto de sus compañeros.

Un profesor/a ha de apuntar hacia el aprendizaje significativo.

Ha de ser capaz de promover el pensamiento creativo y el pensamiento crítico.

Ha de ser exigente y riguroso, sólo así los alumnos podrán aprender a autofijarse metas y luchas para conseguirlas.

6.- Capacidad de ofrecer oportunidades para la participación significativa

Buen exponente de esta necesidad la encontramos en los libros de Cela i Palou (1996. 2005) donde ambos escritores y profesores exponen la importancia de dotar de palabra a los niños y niñas y darles la oportunidad de tomar decisiones solo así “practicarán” para ser ciudadanos.

Un maestro/a ha de facilitar el diálogo en la clase y entender que todas las aportaciones son valiosas.

Acepta los desacuerdos.

Ayuda a poner las bases para que los alumnos aprendan a tomar decisiones y a ser responsables y coherentes entre lo que dicen y lo que hacen.

Muchos son los educadores, sociólogos e intelectuales en general¹ que apuestan por la acción tutorial como un recurso potente para abordar y prevenir cuestiones relacionadas con la convivencia., ya que es la respuesta que de modo sistemático e intencional articula un centro educativo para personalizar el proceso de enseñanza-aprendizaje. La acción

¹ Por ejemplo en el informe del Defensor del Pueblo (1999) se destaca la relevancia del trabajo de tutoría como estrategia preventiva para hacer frente a la violencia escolar.

tutorial esta pensada para atender tanto a los grupos como a cada uno de los alumnos y a sus familiares. Poner en marcha un buen proyecto de acción tutorial creará las condiciones de atención y acogida personal que favorecerá un buen clima de convivencia.

BIBLIOGRAFIA

- ALGUACIL, M.; PALOU, J.; POCH, C. (1998): *Los Derechos Humanos: un camino en construcción*. Editorial Praxis, Materiales didácticos para las Ciencias Sociales, Barcelona.
- ALGUACIL, M.; BARCELÓ, V.; BOIXADER, A.; POCH, C. (2002): *Projecte horitzó, Tutoria: Batxillerat* (traduït al castellà). Editorial Claret, Barcelona
- CARDÚS, S. (2003). *Ben educats*. Barcelona: Ed. La Campana
- CASTELLS, M. (1999): *La era de la informació. Vol. : Fin de Milenio*. Madrid: Alianza Editorial.
- CELA, J. I PALOU, J. (1996). *Amb lletra petita*. Barcelona : Ed. 62.
- CELA, J. I PALOU, J. (2005). *Va de mestres. Carta als mestres que comencen*. Barcelona: Rosa Sensat.
- DEFENSOR DEL PUEBLO (1999) *Informe del defensor del pueblo sobre violencia escolar*. Madrid.
- DUCH, LI. (1997): *La educación y la crisis de la modernidad*. Barcelona: Paidós.
- ESTEVE, J. M. (2003): *La tercera revolución educativa*. Barcelona: Paidós.
- JOLLIEN, A (2001). *Elogi a la feblesa*. Barcelona: La Magrana.
- MAX VAN MANEN (1998): *El tacto en la enseñanza*. Barcelona: Paidós Educador
- MÈLICH, J. C. (Ed.). (2001): *Responder del otro. Reflexiones y experiencias para educar en valores éticos*. Madrid: Ed. Síntesis.
- MEIRIEU, P. (2001). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.
- PRATS, J i RAVENTÓS, F (directors) (2005) *Els sistemes educatius europeus ¿Crisi o transformació?*: Barcelona: Obra Social “La Caixa”
- SAVATER, F. (2003): *El valor de elegir*. Barcelona: Ariel
- SEGURA, M. (2000) *Curs de competència social*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament d’Ensenyament

EDUCACIÓN PARA LA DEMOCRACIA Y LOS DERECHOS HUMANOS. LAS PRÁCTICAS PARTICIPATIVAS

Mónica Fernández

Universidad Nacional de Quilmes, Argentina

PRESENTACIÓN

Lo primero que debo aclarar es que este trabajo no presenta un análisis exhaustivo de documentos. Si bien es cierto que tomo una experiencia personal para mostrar el supuesto de práctica participativa, tampoco es el resultado de una investigación empírica. Sencillamente pretendo realizar una tarea eminentemente reflexiva a partir de ese suceso¹ de enseñanza y aprendizaje, por haber sido el disparador para la construcción de este trabajo, pero no sin antes señalar que mi intención es mostrar una posible metodología para trabajar *desde la práctica*, desde la *participación en la actividad*, la temática referida a la educación para la democracia y los derechos humanos.

Entre los meses de octubre y noviembre de 2004, el Ministerio Nacional de Ciencia, Cultura y Educación, implementó un programa de asistencia a la escuela media. Se invitó a docentes que trabajan en el nivel superior a participar del programa. La propuesta me pareció sugestiva y, así, emprendí la tarea de inmediato. Principalmente, por el grado de involucramiento que alcanzaría con personas de niveles educativos medios, con las que nunca había trabajado.

El objetivo principal que perseguía el proyecto era más de tipo descriptivo, ya que se pretendía relevar datos acerca del nivel de conocimientos que logran los y las estudiantes del último año del Polimodal (quinto año de la antigua escuela media), principalmente en asignaturas tales como lengua y matemática. Paralelamente se pretendía asistir a los/las alumnos y alumnas en su transición al nivel superior.

El tipo de material didáctico que utilizamos fue enviado por el ministerio (para alumnos, alumnas y para profesoras, profesores). Esto representó un alivio a la hora de traba-

¹ Solo en la presentación redactaré en primera persona, puesto que se trata de una experiencia personal. En el resto del escrito, si bien se trata de un trabajo individual, utilizaré la tercera persona. Esta metodología refiere, por un lado a estrategias discursivas consuetudinarias y por otro para destacar que el conocimiento es un logro compartido (entre las personas que enseñan y las que aprenden).

jar, porque todos y todas contábamos con el mismo material y podíamos seguir la tarea de manera conjunta.

Los expertos en educación que planificaron los contenidos a trabajar durante las clases del programa, dejaron libre elección² a los profesores y profesoras, para decidir qué ejes literarios (así llamaron a la lectura novelesca) y qué ejes de conocimientos generales queríamos trabajar.

Para observar el nivel de comprensión textual que portaban las alumnas y los alumnos no sólo se utilizó el género novelesco, también se emplearon artículos de autores latinoamericanos que analizan temas referidos a la democracia, la ciencia y la cultura, entre otros atractivos materiales de lectura.

El eje elegido se dio en llamar “Identidad”, cuyo texto cabecera era “La Metamorfosis” de Franz Kafka. Los cuatro encuentros dedicados a los textos literarios, resultaron cautivantes para los alumnos y las alumnas. Así lo describieron en las sucesivas crónicas anónimas que les solicitábamos.

Luego de la lectura se debatían cuestiones tales como, la influencia de nuestros padres y nuestra madres en las conductas que portamos en la adultez; el predominio que tuvo el tipo de formación de ciudadanas y ciudadanos del proyecto educativo moderno (en el sentido foucaultiano, es decir el disciplinamiento de los cuerpos); los conflictos psicológicos que nos pueden ocasionar otras personas con tratos poco afectivos; la necesidad que tenemos de transformarnos en seres extraños cuando la realidad nos supera y muchos otros temas en esa línea.

Al concluir los cuatro encuentros programados para el eje literario, los profesores y profesoras podíamos optar por abandonar el proyecto o continuar con el eje “no literario”. Consulté con los alumnos y las alumnas la posibilidad de abandonar esa tarea. La respuesta fue unánime, todos y todas esperaban que continuara en esta segunda etapa, puesto que les había resultado muy satisfactorio el modo de permitir la participación general que utilizamos los/as profesores y profesoras que acudimos a la primera parte del proyecto de asistencia en la transición de la escuela media a la universidad.

Decidimos, en conjunto con los alumnos y las alumnas, trabajar el eje “Democracia y el desempleo en la Argentina”. Así surgió la primera pregunta ¿qué entendemos por democracia? Todos y todas respondieron, democracia es “libre expresión”. Muy bien, pero ¿qué más? Silencios... nadie podía responder otra cosa. Entonces realizamos una serie de juegos de preguntas y respuestas, hasta llegar a listar algunos elementos representativos del término en cuestión.

Llegó el momento de hablar de las formas de gobierno. En este punto, fue donde el aburrimiento empezó a notarse en las caritas. “Profe”, es que no nos interesa la política, dijeron a coro. Bueno, cambiemos de tema entonces, les dije; porque sería imposible continuar con una exposición que no querían escuchar.

En realidad, mi idea era cambiar de estrategia didáctica, no de tema. Por lo que les pedí que realizaran una lista con “cosas” que les resultaban tediosas de las conductas de sus padres y madres, sus profesores y profesoras, sus directores y directoras, sus hermanas y hermanos, etc. Al finalizar, el debate que hubo luego de la presentación de esas listas de “cosas” que entendían como injustas y la posibilidad de protestar formalmente por una modificación, les dije, todo lo que hicieron (listar injusticias, debatir por una posible toma

² Es necesario destacar que libre elección, no significa cualquier tema. Se podía elegir entre tres temas existentes.

de decisiones, comentar como nos sentimos frente a la impunidad, enojarnos, acordar con otros, sentirnos escuchados, protestar, etc.) durante estas tres horas, es *participar del debate de aquello que creemos importante*. Importante porque nos molesta o porque nos agrada, además de poder encontrarle una solución entre todos y todas es, participar de las decisiones políticas y por extensión, es *democracia*.

INTRODUCCIÓN

La experiencia recogida de este proyecto, despertó la necesidad de trabajar el tema “*Educación para la democracia y los derechos humanos*”. No solo porque ella permitió conocer los magros conocimientos teóricos que los alumnos y alumnas del nivel educativo medio poseen acerca de la democracia (todos sabemos de los problemas de calidad educativa que tienen las escuelas desde hace más de una década) sino porque me preocupó que los/as adolescentes no estén preparados/as desde la práctica para efectivizar la participación, elemento paradigmático a la hora de comprender el concepto de democracia. La hipótesis es la siguiente, al no estar acostumbrados/as a trabajar participando en las actividades cotidianas, los valores democráticos devienen *pura teoría*, además de generar un tipo de percepción negativa respecto de la política y sus fines. Si participaran en actividades democráticas desde la escuela y la familia seguramente se transformarían en adultos y adultas más comprometidos con las cuestiones políticas.

Nuestra intención es proponer un estilo de acción didáctica para trabajar los derechos humanos y la democracia, no sólo en el aula, sino también en cualquier otro ámbito en el que se relacionan personas.

En 1997, la Asamblea General de Naciones Unidas presentó una serie de directrices para supervisar el desarrollo y aplicación de políticas educativas inclinadas a la protección de los derechos humanos en general y el derecho a la educación en particular. La falta de acuerdo político entre los representantes de los Estados Parte, contribuyó a la imposibilidad de cumplir con los criterios que se planificaron para consumir los ideales del, “Decenio de Naciones Unidas para la educación en la Esfera de los Derechos Humanos”. De esa manera, sufrimos el fracaso de ese propósito educativo, puesto que las tareas planificadas se cumplieron a medias.

Nos parece importante destacar que, en ese marco, se conceptuó a la educación en derechos humanos como, “...*el conjunto de actividades de capacitación, difusión e información orientadas a crear una cultura universal en la esfera de los derechos humanos [además de todas las] actividades que se realicen transmitiendo conocimientos y moldeando actitudes*” (ONU 1997:5)³. En este sentido creemos que la acción de transmitir conocimientos y moldear actitudes no puede dejar librado al azar el vínculo estrecho que existe entre el estilo pedagógico que porte la persona que coordina la actividad sociocultural y la enseñanza implícita que éste puede transmitir a las personas que participan en esa actividad.

Quizá podríamos acercarnos al goce de las prácticas democráticas efectivas, principalmente quienes tenemos la tarea de enseñar, enfatizando en cuestiones de participación desde la *práctica misma*; es decir mostrándolo con nuestra conducta. En otras palabras,

³ ONU. Asamblea General (20/11/1997). *Cuestiones relativas a los derechos humanos: cuestiones relativas a los derechos humanos, incluidos distintos criterios para mejorar el goce efectivo de los derechos humanos y las libertades fundamentales. Directrices del decenio para la Educación en la esfera de los Derechos Humanos*. A/52/469/add.1 (<http://www.ohchr.org/spanish/issues/education/training/decenio.htm/1997>). Consultado en marzo de 2003.

con proclamar necesidades no es suficiente, es necesario poner en marcha el plan de acción. Para lo que necesitamos un acuerdo generalizado, capacitación y predisposición, entre otras cosas. Es cierto que al Alto Comisionado y sus asesores proyectaron rigurosamente las actividades de capacitación, pero ellas nunca se efectivizaron. Probablemente por el tipo de formación notoriamente autoritaria que hemos recibido los latinoamericanos durante siglos.

Entonces, a partir de la experiencia que describimos en la presentación, intentaremos develar algunos de los aspectos prácticos que creemos contribuyeron al fracaso en la transmisión de hábitos democráticos y por extensión, en de la educación para la democracia y los derechos humanos”. Pretendemos mostrar una posibilidad, entre muchas, para acercarnos al goce del derecho a la *educación en derechos humanos y democracia*.

Para cumplir con la tarea que nos hemos propuesto trataremos de mostrar, en el primer apartado, qué entendemos por educar; cuáles son los actores y actrices y demás elementos que entran en juego en la relación pedagógica. Además, nos preguntaremos, si la pedagogía es un bien exclusivo de la educación formal o podemos hacer uso de ella en otros ámbitos sociales.

En el segundo apartado, intentaremos explicar cuál es nuestra concepción del *fenómeno democracia*. Conceptualización, con la que anhelamos descubrir lo que consideramos el motivo principal del fracaso en la transmisión del saber práctico que entendemos como *ideal participativo*. Asimismo nos preguntaremos si es posible que, dado el modo en que muchos de nosotros y nosotras (obviamente hay excepciones) nos hemos apropiado de un tipo de autoridad poco democrática (podría leerse autoridad-autoritaria) es que no podemos participar y hacer participar a nuestros pares sociales de las actividades democráticas

En el tercer y último apartado, trataremos de describir algunas cuestiones referidas a los derechos humanos en general, su protección, producción, exigibilidad y goce; pero siempre ponderando en el derecho a la educación.

Es de destacar que no pretendemos transitar los espacios teóricos curriculares acerca de qué es lo que debemos enseñar o cuándo, consideramos que esa tarea ha sido cumplida correctamente. Lo que deseamos presentar a debate es el cómo, desde la práctica de la enseñanza, se puede contribuir a la generación de confusiones. Confusiones que quizá refieran a un ejercicio de la práctica que contradice lo que postulamos desde la teoría.

En este sentido, estamos interesados en poder mostrar una posible estrategia didáctica para intentar conciliar los contenidos planificados para la enseñanza de los contenidos referidos a **democracia y derechos humanos y la práctica de la actividad, mientras participamos en ella**.

¿QUÉ ES EDUCAR?

Al utilizar el verbo “educar” estamos, obviamente, frente a un fenómeno pedagógico. Aunque se trate de la educación de nuestros hijos y nuestras hijas, porque también allí, de manera implícita, utilizamos estrategias de enseñanza/aprendizaje. Por esa razón se nos hace inexcusable el referirnos a los actores y actrices que intervienen en el escenario educativo, aunque ese espacio social no sea el escolar. Porque el proceso de educar, ineludiblemente implica el proceso de enseñar y viceversa, pero fundamentalmente porque debe contener el “deseo”⁴ de aprender. Además, el deseo de aprender quizá pueda lograrse par-

⁴ No quisimos aludir directamente al término motivación, nos pareció demasiado complejo para la extensión de este trabajo. Por eso decidimos utilizar deseo de aprender, como equivalente a motivación.

ticipando de la actividad sociocultural de manera efectiva. Esperamos poder aclarar nuestros supuestos a medida que desarrollemos los distintos temas de este trabajo.

Cada sociedad entraña no sólo una filosofía de vida sino también una manera de entender el mundo que habita. Ni la herencia, ni el ambiente por sí mismos podrán condicionar culturalmente a las personas que aprenden. Sí se logra el propósito educativo gracias a la unión de estos dos elementos: herencia y medio social. Entonces, para enclavarnos en el tema que nos ocupa aquí, podríamos definir a la educación como: **un proceso dinámico entre dos o más personas en un marco social dado. Donde, un marco social, sería cualquier escenario en el que interactuamos con otras personas.**

Por otro lado el abordaje del fenómeno educativo se presentará de manera distinta según el tipo de conocimiento⁵ que intervenga en el proceso pedagógico. Además la estrategia didáctica será distinta según el tipo de institución en el que se desarrolle la tarea formativa. Porque educación se recibe en diversos ámbitos sociales, la familia, la escuela, el club, los medios de comunicación, el lugar de trabajo, etc. Todo lo anterior convierte a la educación en un hecho social. Además, es un hecho social, porque al referirnos a la educación inmediatamente pensamos en un proceso a través del cual una sociedad dada transmite a las nuevas generaciones sus saberes construidos y acumulados a través de los tiempos. Conocimientos que no son posesión de nadie en particular, sino que se trata de una construcción compartida y conjunta.

A través de este proceso de endoculturación o condicionamiento cultural, es como logramos crear nuestros esquemas de pensamiento⁶ y por extensión, nuestra manera de ver el mundo que nos rodea. Para adquirir esos esquemas de pensamiento, primero no apropiamos del lenguaje⁷. La herramienta lenguaje, que primero fue de otras personas, se hace nuestra: nos apropiamos de ella. Con la adquisición del lenguaje construimos nuestro propio pensamiento. Sin embargo, como naturalizamos este proceso, muchas veces no somos concientes de la intencionalidad del lenguaje, de su falta de neutralidad y de su carácter endoculturador. No presentamos esta idea con la intención de destacar su negatividad, sino todo lo contrario. Lo que deseamos dejar claro es que *“Una educación neutra [...] no puede desarrollar una personalidad respetuosa de la democracia efectiva y los derechos humanos”* (MUÑOZ VILLALOBOS 2004:5)⁸

Cuando madre y padre, profesoras y profesores, coordinadores y coordinadoras del club, entre otras personas con las que interactuamos en nuestra vida cotidiana, persiguen que nos apropiemos de algún conocimiento que ellos poseen, lo hacen desde la perspectiva desde la cual lo aprendieron. Sin embargo, esa forma de entender el conocimiento que otros le han transmitido, no es una *copia* de lo que les enseñaron, sino que se trata de una reconstrucción que las personas logramos gracias a nuestras propias determinaciones. Porque tanto quienes enseñamos, como quienes aprendemos, modificamos nuestras conductas y conocimientos en el mismo **proceso educativo**. Lo que tratamos de decir es que los

⁵ Cuando decimos conocimiento, hacemos referencia al/los contenido/s a transmitir. De igual manera utilizamos el término: saberes.

⁶ Un esquema de pensamiento es una idea o supuesto que se tiene de cualquier fenómeno cognitivo, científico, escolar o cotidiano.

⁷ La temática referida a pensamiento y lenguaje está ampliamente desarrollada por autores tales como Vigotsky, Bruner, Van Dijk, etc.

⁸MUÑOZ VILLALOBOS, V. (2004) ONU. CDESC. *Informe del Relator Especial Sobre el derecho a la Educación* <http://www.ohchr.org/english/bodies/chr/docs/61chr/E.CN.4.2005.50/2004>. Consultado en marzo de 2005.

seres humanos no somos pasivos ante los distintos aprendizajes a los que nos vemos expuestos a lo largo de nuestra vida.

De otra manera ¿cómo podríamos explicar los descubrimientos científicos? Podríamos responder, que el desarrollo de la ciencia se logra gracias a los conocimientos de otros grupos de personas que manipularon con anterioridad ese objeto de conocimiento. En este sentido, Piaget⁹ describe en su teoría de la “Epistemología Genética” cómo la ciencia pasa de un estado de menor conocimiento a otro mayor. Es decir describe cómo se lleva a cabo el desarrollo científico. Lo que aquí nos resulta relevante del trabajo de este autor, es que para lograr esa explicación, lo hace estableciendo analogías entre los avances cognitivos que las niñas y los niños logran desde el momento de su nacimiento y la evolución científica. De la misma manera en que el conocimiento se desarrolla, evoluciona, cambia; sucede con nuestro modo de ver el mundo en la medida en que nos ocupamos por enriquecerlo y también, mientras somos concientes del deseo del cambio.

Otra cosa es entender, dicho sea de paso, cómo se logra enseñar en la escuela esos conocimientos. Sólo diremos que Chevallard¹⁰ llamó a este proceso de adaptación de los conceptos científicos que cada sociedad considera válidos, *transposición didáctica*. Además, el conocimiento enseñado no es siempre el mismo ya que cambia en cada período o etapa del proceso histórico. Por lo tanto, en cada momento histórico, se enseñan determinados contenidos y no otros, se enfatizan ciertos elementos del saber, ciertas disciplinas o ciertos temas. Es necesario destacar que no existe un ajuste automático entre lo que se enseña en la escuela y lo que sucede en la sociedad. En otras palabras, la escuela no reorganiza la curricula (los planes de estudio) con la misma velocidad que el cambio acontece en otros contextos sociales.

En síntesis, lo que hemos dicho hasta aquí es que en cualquier proceso de enseñanza y aprendizaje entran en juego relaciones interpersonales que se llevan a cabo en diferentes ámbitos sociales. Cada uno de esos contextos educativos pretende instruir en alguna cuestión científica y/o cotidiana. Asimismo cada uno de nosotros desarrolla sus lógicas de pensamiento de modo individual, pero en línea con lo que nos rodea, puesto que consideramos que cualquier aprendizaje es un logro compartido

Ahora pretendemos destacar que no todos esos **escenarios sociales** persiguen el mismo objetivo educativo, en el sentido de circulación de conocimientos científicos. No obstante, desde lo deseable y en sentido socializador, podemos decir que los propósitos son similares. Sólo se diferencian en los siguientes aspectos. En la familia, circulan conocimientos de orden práctico. Porque en el hogar no se establecen horarios para el aprendizaje de una asignatura planificada desde el aparato estatal, no hay una planificación normada y seleccionada por escrito. Aunque sí se establecen horarios por ejemplo para dormir, comer o jugar. Porque el tipo de saber que circula en la familia no es el científico, sino uno de tipo más práctico o de aplicación inmediata.

Por otro lado, la escuela sí pretende transmitir conocimientos científicos. Saberes, que son planificados y seleccionados por los expertos en educación, que colaboran con el proyecto educativo más amplio del Estado. Esto hace que la educación escolar se entienda como bien oficial, como “cosa pública”. Esta es la arista del condicionamiento cultural que la vuelve política. Porque, parafraseando a Durkheim, desde el momento en que la

⁹ PIAGET, J. (1968) *Los estadios del desarrollo intelectual del niño y del adolescente*. La Habana, Ed.Revolucionaria.

¹⁰ CHEVALLARD, Y (1991) *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñando*. Buenos Aires. Aique. I saber (que se enseña).

educación es una función eminentemente social, el Estado no puede desinteresarse de ella. Por el contrario, todo lo que es educación debe estar, en alguna medida, sometido a su acción.¹¹ Así, aunque la educación escolar posea horarios y contenidos preestablecidos y rígidos (al igual que en el escenario laboral) en la familia no se planifican por escrito ni el plan de estudios, ni los horarios. Según los teóricos de la educación, esto convierte a la educación familiar en “no formal”, por contraposición, la educación escolar es conocida como “formal”.

En cuanto a los *hábitos* de los que nos apropiamos gracias a la participación en los distintos **escenarios culturales**, podemos decir a modo de ejemplo que nos educamos en gustos por comidas en particular; elegimos un tipo de música, porque han condicionado nuestro oído; un tipo de ropa porque está de moda, pero que no escapa a la manera de vestirse de nuestros padres y nuestras madres y/o nuestras amigas y nuestros amigos; entre otras muchas cosas que nos hacen pertenecer a una cultura.

En otras palabras, seleccionamos un tipo de conducta y un gusto por las cosas de todos los elementos (simbólicos y reales) que tenemos a nuestro alrededor. Porque no se logran “nuevas ideas” de la nada, las innovaciones siempre parten de lo que conocemos, de lo que otras personas han observado y advertido con anterioridad. Asimismo, algunas personas optan por ostentar un tipo de conducta, porque se oponen a la aprendida o porque adhiere a sus principios.

Por otro parte, la selección de contenidos considerados como socialmente válidos, no necesariamente deben estar expresados en un área del saber curricular (ciencias sociales, naturales, lengua, etc.) Puesto que todas las sociedades transmiten también sus saberes utilizando lo que podríamos llamar “popurrí de saberes”, sobre todo los socializadores, de modo transversal. Dicho de otra manera los sistemas educativos modernos desde sus orígenes han transmitido algunos elementos culturales sin expresarlos por escrito en sus planes de estudio. Sin embargo, para que este tipo de circulación de saberes se lleve a cabo, es necesario que exista un acuerdo generalizado (aunque probablemente tácito), es decir un proyecto educativo amplio y sistémico.

Finalmente, de lo que hemos dicho anteriormente, esperamos haber mostrado que la educación no es un hecho natural, sino que es un conjunto de normas (escritas e implícitas) construidas por mujeres y hombres a lo largo de la historia de la humanidad. Puesto que nos educamos con el fin de participar de una vida social, de la que no podemos formar parte sin los conocimientos mínimos de pertenencia a ese grupo. En este sentido, el propósito de la educación para la democracia y los derechos humanos debe tener claro qué y cuáles son los saberes que se deben proclamar por escrito. Pero hace años que sabemos cuáles son estos contenidos. Nuestra intención contiene la esperanza de poder advertir que, una proclama que en la práctica funciona de manera inversa, sólo confunde el fin educativo.

En otras palabras, no es suficiente con la generación de políticas educativas que contemplen en sus planes de estudio un ideal democrático y defensor de los derechos humanos, porque para arribar a la efectiva práctica democrática, necesitamos portar actitudes en esa línea¹². Porque es en la práctica de la actividad¹³ dónde nos apropiamos del saber.

¹¹ DURKHEIM, E. (1974) *Educación y sociología*. Buenos Aires, Schapire.

¹² No tenemos espacio aquí para desarrollar este tema, sugerimos un simple ejercicio memorístico para pensar en nuestro pasado democrático y cómo, desde una proclama participativa se nos enseñó el autoritarismo.

¹³ En el próximo apartado trataremos de describir más detenidamente este supuesto.

Saber que trasladamos a los esquemas de pensamiento, lo procesamos cognitivamente y adquirimos la integración del conocimiento práctico con el teórico y viceversa.

¿QUÉ ENTENDEMOS POR DEMOCRACIA?

En el apartado anterior nos concentramos en definir el concepto y el propósito de la educación. En este espacio pretendemos poder transmitir cómo, según nuestros supuestos, se ha deformando el concepto y fin del **fenómeno democracia**. Deformación que entendemos se ha producido por el modo de transmisión de los saberes científicos y socializadores, tanto en la escuela como en otras escenas de la vida social. Esperamos poder dejar en claro que la deformación se produjo en los espacios de la práctica, no desde lo proclamado.

Más allá de todo lo que se pueda llegar a redactar para conceptualizar el término democracia, creemos que podríamos convenir que ella tiene relación directa con, **la participación efectiva en el debate político para arribar a una correcta producción y aplicación de las políticas estatales**. Políticas públicas que se supone se inclinan a mejorar la calidad de vida de las personas que habitamos los distintos espacios sociales de una comunidad.

Diremos en principio que la democracia, tal y como la sufrimos en la actualidad, pero no muy lejos de lo que el término significó para las personas griegas que no pertenecían a la *polis*: las mujeres y los esclavos, por ejemplo “la democracia es el gobierno de los políticos no del pueblo”¹⁴. Este autor plantea, siguiendo los escritos de varios sociólogos modernos y contemporáneos, que la democracia nunca es efectivamente del “pueblo”; compara la democracia con los parecidos de familia, para lo que emplea una metáfora graciosa. Por ejemplo dice algo así como que, hay tías y tíos lindos, tías y tíos feos, tías y tíos flacos, tías y tíos gordos, tías y tíos malos, tías y tíos buenos¹⁵; pero lo único que esos tíos y tías tienen en común: es que son hijos de mi abuela y de mi abuelo. La metáfora utilizada por Num, pretende demostrar que hay distintos tipos de democracias y que la que nos ha tocado en suerte a los latinoamericanos es la menos participativa de todas. Es como decir que, aunque mis tías (fea y linda) son hijas de mi abuelo y mi abuela: la democracia. La tía que me educa es la fea: democracia de los políticos y no la linda: democracia del pueblo.

De esta manera, denuncia que los hechos de corrupción se llevan a cabo por la falta de participación en las decisiones políticas. El supuesto de Num (que compartimos ampliamente) está vinculado con la participación del pueblo a nivel micro. Dicho de otra manera, si todos y todas participamos activamente de decisiones en nuestros círculos sociales cotidianos, la práctica participativa se hará común en nuestra vida. Alcanzaremos un alto grado de involucramiento que suscitará en nosotros la necesidad de estar informados respecto de las problemáticas más urgentes que debemos enfrentar en los sucesivos debates.

En este sentido, la libertad de información en una libertad social, porque sin información la participación deviene improductiva. Dado que, para participar de cualquier actividad sociocultural, necesitamos la información pertinente, es decir conocer las reglas del juego (de la actividad) entendemos que: el derecho de las ciudadanas y los ciudadanos es correlativo a la práctica participativa. Al participar los seres humanos nos apropiamos de

¹⁴ NUM, J. (2000) *Democracia. ¿Gobierno del pueblo o gobierno de los políticos?*. Buenos Aires, FCE.

¹⁵ El autor no utiliza el género masculino y femenino en su escrito. Nosotros deseamos aportar nuestra colaboración para pugnar por la no discriminación del género femenino.

esa práctica y por efecto acumulado de la costumbre los fenómenos sociales deviene “naturales”, es decir se naturalizan.

Por eso consideramos que el derecho a la educación es inerte sin el derecho a la información. En este sentido, la Relatoría de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos para la Libertad de Expresión ha afirmado que

“la falta de participación de la sociedad en el conocimiento de información que los afectaría directamente impide el desarrollo amplio de sociedades democráticas exacerbando posibles conductas corruptas dentro de la gestión gubernamental promoviendo políticas de intolerancia y discriminación. La inclusión de todos los sectores de la sociedad en los procesos de comunicación, decisión y desarrollo es fundamental para que sus necesidades y opiniones [como también los] interesados sean contemplados en el diseño de las políticas y en la toma de decisiones”¹⁶
(LOAYSA TAMAYO, C.2003: 8)

Pero, si “...*el pueblo no delibera ni gobierna sino por medio de sus representantes y autoridades creadas por esta constitución...*” (Artículo 22. Constitución Nacional Argentina), entonces *la democracia* ¿es el gobierno del pueblo?, o ¿es el gobierno de los políticos? Trataremos de desarrollar más detenidamente la noción de *democracia* que deseamos enfatizar.

En la Enciclopedia Ilustrada del Círculo de Lectores (Barcelona 1984) se señala que democracia es: “*La doctrina política favorable a la intervención del pueblo en el gobierno [...] Forma de gobierno, en la que el poder reside en el pueblo y es ejercida por él directa o indirectamente*”¹⁷. Como la participación directa parece ser una posibilidad irrealizable, principalmente por la cantidad de personas que habitan cualquier nación en la actualidad, nos gustaría poder rescatar un viejo concepto de la sociología mecanicista, pero aggiornado; ya que no dejaremos de lado de lado el conflicto sino que haremos hincapié en él.

De esta manera, nuestra tesis sería la siguiente: al incorporar el hábito de la participación en los ámbitos sociales de tipo *micro* -la familia, el aula, el trabajo, el club, la escuela, la comunidad barrial, la sede sindical- entre otros ámbitos sociales en los que las personas podamos *participar en las decisiones*, pensamos que podremos adquirir axiomas democráticos. La sistematización de la práctica participativa¹⁸ podrá trasladarse a los *niveles macro* de una manera casi natural. Como ha ocurrido con otras construcciones sociales en el devenir histórico de la humanidad. Por ejemplo nos hemos acostumbrado a comenzar el ciclo escolar aproximadamente a los seis, concurrimos durante más de doce años a las instituciones educativas (sin contar el nivel inicial y el superior) y nos cuenta darnos cuenta que la institución escuela es una construcción social y que los hábitos que logramos en ella (y en otros círculos sociales) los trasladamos de un espacio social al otro.

Incorporar nuevos hábitos probablemente no sea una tarea fácil, dado que la costumbre nos ha dejado una huella inversa, principalmente por haber estado expuestos durante

¹⁶ LOAYSA TAMAYO, C. (2003) Secretaría de Derechos Humanos. *Programa de difusión y promoción de los DDHH* En: www.hyd.derhuman.jus.gov.ar/2003 (consultado en marzo de 2005).

¹⁷ Enciclopedia Ilustrada Círculo de Lectores (1984) Plaza & Janes S.A. Editores. Barcelona (página 1174).

¹⁸ Estamos interesados en destacar que estamos pensando en una “cooperación sistémica y simultánea”. Además, cooperación no es sinónimo de ausencia de conflicto, sino todo lo contrario, porque creemos que el conflicto es la génesis del debate.

años a actividades poco participativas. Pero, como “la costumbre hace al hábito” confiamos en la posibilidad de lograr “juntos” *el hábito de la participación*.

De alguna manera, nuestra idea de “hábito” es similar al concepto de *habitus* descrito por Bourdieu y Passeron en su Teoría de la Reproducción¹⁹. Puesto que intentamos representar un hábito que alude a la práctica, la costumbre, la rutina, el uso, la moda, la experiencia; pero utilizado de manera crítica y reflexiva, no dogmática. En otras palabras, tanto la reproducción como el hábito que pretendemos enfatizar tiene que ver con la **herencia de la práctica**, con la posibilidad de trasladar esa **costumbre cuestionadora** a otros ambientes sociales. Porque cuestionar hace referencia a debate, disputa, deliberación. Todo lo anterior, pensado para la resolución de los conflictos que nos involucran y que tendrán implicancias futuras.

Para comprender mejor de que estamos hablando al referirnos a las prácticas participativas y el aprendizaje práctico que ellas reportan, nos resulta útil, la investigación de Bárbara Rogoff: “*Los tres planos de la actividad sociocultural*”²⁰. Esta autora observó las prácticas participativas de un grupo de niñas exploradoras, quienes se organizaron para recaudar fondos tendientes a paliar sus gastos en esa actividad. El resultado del trabajo de campo de Rogoff, aportó a las teorías pedagógicas nuevos argumentos para entender las relaciones interpersonales en los procesos de enseñanza/aprendizaje que de ella se desprenden. Porque su experiencia concluyó en que: durante la práctica efectiva en la actividad (producir y vender galletitas en el caso que estamos abordando) las niñas se apropiaban de conocimientos y valores, mediante la: *participación guiada* (de las niñas por las personas mayores); ellas ajustaban los conocimientos en juego logrando una: *apropiación participativa*; que redundaba en un: *aprendizaje práctico* de la tarea. La autora teoriza acerca de la posibilidad de encontrar nuevas estrategias de enseñanza y aprendizaje de los conocimientos que circulan en la escuela, por tanto su trabajo retrata lo que estamos tratando de expresar acerca del hábito participativo y sus bondades.

Deseamos cerrar este apartado con la esperanza de estar frente a un nuevo acontecimiento, a una nueva forma de entender las prácticas educativas y su correlato democrático. En el próximo apartado, trataremos de completar un ideal educativo respetuoso no sólo de la democracia, sino también de los derechos humanos. Estamos convencidos de la necesidad de ajustar las prácticas cotidianas, desde la práctica misma. El ejercicio democrático, aunque estemos frente a una participación indirecta en las decisiones gubernamentales, se logra, **siendo democrático**.

EL DERECHO INTERNACIONAL DE LOS DERECHOS HUMANOS

El derecho, pensado como herramienta normativa escrita, sólo es un instrumento social que busca dar solución a un posible conflicto. Por otro lado, el derecho internacional es un complemento del derecho nacional. Puesto que, de la misma manera que el derecho nacional es un instrumento escrito por los legisladores y otros representantes del Estado, el derecho internacional es un conjunto de normas jurídicas redactadas por el personal diplomático que representa a los distintos países que conforman la comunidad internacional.

Esto no significa que los distintos Estados pierdan su soberanía, dado que son los

¹⁹ BOURDIEU, P. y PASSERON, J.C. (1976). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona, Laia.

²⁰ ROGOFF, B. (2000). En Baquero y Limón Luque Carpetta de Trabajo de Teorías del Aprendizaje. Universidad Virtual de Quilmes. Argentina.

representantes de las distintas naciones los encargados de producir leyes, proteger derechos y sancionar violaciones (si fuese necesario). De esta manera, el derecho internacional es subsidiario del derecho local. Dicho sea de paso, también es una de las razones por la que los distintos Estados deben agotar sus recursos jurídicos internos, antes de acudir a los organismos regionales y/o universales. Entonces, cuando hacemos referencia al derecho internacional para los derechos humanos, aludimos al conjunto de normas jurídicas, exigibles y obligatorias, construidas para proteger a todas las personas que habitamos el planeta y sostenido por los Estados que lo conforman.

A diferencia de los derechos y obligaciones que nos imprime la idea de ciudadano y ciudadana de un Estado, no hay que hacer nada para tener derechos humanos solo hay que, *ser persona*. Porque son derechos inherentes a hombres y mujeres y están directamente conectados con el supuesto de “necesidades humanas”. Probablemente, podamos comparar el criterio de que son derechos de origen social y no naturales²¹ (en el sentido de biológicos) Así, “...*el reconocimiento, ejercicio y protección de los derechos humanos [...] pretende satisfacer una serie de exigencias que se consideran necesarias para el desarrollo de una vida digna...*” (FERNANDEZ, E 1999: 79)²²

Pero ¿a qué nos referimos con una vida digna? Según Nikken²³ la noción de derechos humanos se corresponde con la afirmación de la dignidad de la persona frente al Estado. En este sentido, existe una gran producción teórica inclinada a mostrar los fenómenos históricos emprendidos por los pueblos para frenar los abusos del poder del Estado. A modo de ejemplo podemos señalar, en 1215 en Inglaterra se consignó el documento conocido como Carta Magna; en 1776 en EEUU se redactó la Declaración de Virginia; en 1789 ocurrió el suceso que reconocemos como Revolución Francesa. La lista no pretende ser exhaustiva, sólo busca relacionar el término “dignidad humana” con algunos fenómenos sociales para mostrar la relación entre el concepto de *dignidad humana* y la Declaración de Derechos Humanos de 1948.

De la relación entre *derecho local* y *derecho internacional* podemos inferir que los responsables de la protección de los derechos humanos ante la comunidad internacional son los Estados Parte. Puesto que son los representantes del Estado, las personas que cometen las violaciones, ya sea por acción o por omisión²⁴.

Por otro lado, el **reconocimiento universal** de los derechos humanos como fenómeno inherente a las personas, es un suceso reciente. Porque los hechos que suscitaron la necesidad de crear normas para proteger mundialmente a las personas, fueron las atrocidades cometidas durante la Segunda Guerra Mundial. “*La magnitud del genocidio, puso en evidencia que el poder público constituye una actividad peligrosa para la vida humana*” (NIKKEN, P. 1994:19)²⁵ El abuso de poder ejercido por algunas personas -los represen-

²¹ No pretendemos entrar en el amplio debate iusnaturalista, solo queremos diferenciar lo biológico de lo social.

²² FERNÁNDEZ, E. (1999) Teoría de la justicia y los derechos humanos. Apuntes de Cátedra.

²³ Es de destacar que este autor desarrolla su trabajo lpara conceptualizar aspectos de los derechos económicos, sociales y culturales. Sin embargo, como aquí pretendemos desterrar esta dicotomía, hemos tomado su idea para referirnos a todos los derechos humanos.

²⁴ Es de destacar que no toda la producción documentaria tiene los mismos mecanismos de protección; puesto que, cada uno de los tratados, declaraciones y convenciones (entre otros documentos en esa línea) son vinculantes para los Estados según la metodología normada para su entrada en vigor. Pero aquí no estamos abocados en desarrollar estas particularidades; puesto que, todo aquello que haga referencia a los aspectos protocolares de la protección de los derechos humanos merece un trabajo especial.

²⁵ NIKKEN, P. (1994) “El concepto de derechos humanos”. En: *Estudios Básicos I*. Costa Rica, IIDH.

tantes del Estado- contra otras personas -los habitantes de las distintas naciones que conformamos el mundo- dejó la certeza de que era necesario crear un organismo internacional tendente a proteger y promover derechos para las personas, no sólo como ciudadanos y ciudadanas de una Nación, sino como parte integrante del mundo. Como todos y todas sabemos, esa entidad es la Organización de Naciones Unidas (ONU) concebida, entre otras cosas, con el fin de regular las relaciones entre Estados.

Pero, regular las relaciones entre los distintos Estados ¿es sinónimo de protección de personas? La proclama fundacional de este organismo internacional fue, en principio, el mantenimiento de la paz mundial, mediante el perfeccionamiento de relaciones internacionales; tarea en la que había fallado la Sociedad de Naciones²⁶. Por extensión, se proyectaba una producción jurídica internacional para frenar los abusos de poder inclinada, obviamente, a optimizar las condiciones de vida de las personas. De esta manera, a través de los distintos instrumentos internacionales (declaraciones, convenciones, pactos, etcétera) los Estados Partes se comprometen a respetar y garantizar el ejercicio y la plena vigencia de los derechos humanos; tanto a nivel internacional como regional y también local.

De este modo, aunque los sujetos de derecho internacional, son los distintos Estados, la protección se extiende a las *personas*, puesto que *todos* los seres humanos conformamos las distintas naciones. Además, los derechos humanos representan todos los bienes simbólicos y reales que las personas necesitamos para nuestra vida, tales como vestido, alimento, vivienda, educación, salud, trabajo, democracia, identidad, respeto, solidaridad, medio ambiente sano, etc.

Creemos que conviene destacar que los primeros intentos por establecer instrumentos internacionales para la protección de los derechos humanos dejaron un sesgo jurídico de difícil transformación inmediata. Desarrollemos someramente esta idea. Luego de una serie de intentos por redactar un documento que reflejara el cúmulo jurídico de todos los Estados Parte, en la Asamblea General de 1951, las contraposiciones político ideológicas de los bloques este/oeste, conocidas como Guerra Fría, concluyeron con la generación de dos documentos: el Pacto Internacional de Derechos Económicos Sociales (PIDESC) y Culturales y el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (PIDCP). A nivel de discurso internacional se sostuvo que la división estaba referida a la contingencia de su protección. En otras palabras, se alimentó un supuesto que sostenía que los DCP podían aplicarse de manera inmediata mientras que los DESC sólo podían ser adquiridos de manera progresiva, dado que su goce dependía de los recursos económicos de los distintos Estados.

Más allá de los intentos de algunos diplomáticos por establecer una jerarquía entre los derechos mencionados, la década del '90²⁷ marcó una impronta en este sentido, dado que, desde el punto de vista práctico: es imposible efectivizar el goce de los DCP sin gozar antes de los DESC. *Porque "...sólo puede realizarse el ideal de ser humano libre, exento de temor y de pobreza, si se crean condiciones que permitan a cada persona gozar de sus derechos económicos, sociales y culturales, tanto como de sus derechos civiles y políticos..."* (OEA. Preámbulo del Protocolo Adicional de la Convención Americana sobre

²⁶ SALVIOLI, F. (2002) IIDH. Aula Interamericana Virtual.. <http://www.iidh.ed.cr/Cursos/IIDH/Intranet/curso/2002> (consultado en marzo de 2004).

²⁷ Ha sido en la Conferencia sobre Derechos Humanos, Viena (1993) donde se estableció por escrito que no existe distinción entre DCP y DESC puesto que los derechos humanos son interdependientes e indivisibles.

DESC 1989: Párrafo 6)²⁸. De lo anterior, se desprende que la dicotomía DESC/PCP, ha sido un recurso discursivo de los Estados Parte con el objeto de frenar la exigibilidad en el goce de los derechos económicos. Aunque no es una novedad, creemos que es conveniente remarcarlo, **los derechos humanos son indivisibles**.

Ese sesgo jurídico acerca de la división DESC/DCP²⁹, al que hacíamos referencia más arriba, obligó a la comunidad internacional a implementar mecanismos de supervisión y control más rigurosos; para lo que designó en la ejecución de esa tarea a distintos organismos, como por ejemplo el Consejo Económico y Social (en funciones desde 1946) y la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (que presenta informes periódicos sobre las violaciones, entre otras actividades relevantes). En ese sentido, García Muñoz señala que la “...*protección universal de los derechos humanos se desarrolla en dos niveles: universal y regional* [demás, ambos tipos de protección son] “*compatibles, deseables y no excluyentes...*”³⁰ A modo de comentario agregamos que, con respecto a la posibilidad de presentar comunicaciones, ambos sistemas reconocen a las personas el derecho a realizar presentaciones individuales, que se tramitan (como en el caso de las presentaciones grupales) de una manera seria y rigurosa.

En ese sentido, por un lado adherimos a la tesis de Salvioli³¹ cuando señala que la Declaración Universal de Derechos Humanos posee carácter vinculante para los Estados Parte; entre otras cosas, porque algunas naciones³² que no lo eran en el momento de la redacción de este documento, han tomado muchos de sus artículos para redactar sus propias constituciones. En otros casos³³ algunos Estados han adoptado documentos internacionales para su ordenamiento jurídico, otorgándoles jerarquía constitucional a varios instrumentos en esta línea, entre ellos la Declaración.

Nos gustaría transcribir algunos de los artículos de la Declaración Universal de derechos Humanos (1948) que nos han parecido ejemplificadores de la indivisibilidad de los derechos humanos, además de reflejar muchos aspectos que hemos desarrollado en este trabajo, acerca de la educación y la democracia.

“Toda persona tiene derecho a un nivel de vida adecuado que le asegure, así como a su familia, la salud y el bienestar, y en especial la alimentación, el vestido, la vivienda, la asistencia médica y los servicios sociales necesarios...” (Artículo 25).

“Toda persona tiene derecho a la educación [...] La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los dere-

²⁸ OEA. Preámbulo del Protocolo Adicional a la CONVENCION AMERICANA sobre derechos humanos en materia de derechos económicos, Sociales y Culturales.(27/01/89) <http://www.oas.org/juridico/spanish/tratados/a-52.html> (consultado en diciembre de 2004).

²⁹ Ambos documentos (PDCP y PDESC) se aprobaron en 1966 y entraron en vigor en 1976.

³⁰ GARCÍA MUÑOZ, S. (1999) “La Capacidad jurídico-procesal del individuo en la protección internacional de los derechos humanos”. En: Relaciones Internacionales. Editorial del IRI. La Plata Argentina Año 9 N° 17.

³¹ SALVIOLI, F. (1997). “Algunas tendencias sobre derechos humanos en las relaciones internacionales y el derecho internacional de la posguerra fría”. En: Anuario en Relaciones Internacionales 1995/96. Universidad Nacional de Córdoba.

³² Por ejemplo algunos Estados africanos y asiáticos.

³³ El caso del Estado argentino nos sirve de ejemplo, en 1994, debido a la reforma constitucional, se otorgó estatus constitucional a documentos tales como: PIDESC, PIDCP, Declaración Universal de Derechos Humanos, Convención para los Derechos del Niño, Convención Contra Todas las Formas de Discriminación Contra la Mujer y otros documentos internacionales en esta línea.

chos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnico o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz” (artículo 26 incs 1 y 2)³⁴

El material teórico y normativo de protección para los derechos humanos es abundante. En nuestro caso (Argentina) la Reforma Constitucional de 1994 otorgó jerarquía constitucional a varios instrumentos internacionales entre ellos, el PIDESC, el PIDCP, la Convención para los Derechos del Niño y la Niña, la Convención para la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer y otros documentos internacionales.

Como los sistemas educativos hace poco tiempo que incluyen el aprendizaje de este tipo de contenidos, no hemos podido apropiarnos ni desde la práctica, ni desde la teoría de sus principios. Por ello es que consideramos que la concreción de los bienes simbólicos y culturales referidos a los derechos humanos, debe organizarse desde el Estado y sus representantes, ministros y ministras, legisladores y legisladoras, fuerza policial, fuerza militar, profesores y profesoras, etc.

Finalmente como hemos dicho más arriba, la educación es “cosa pública” desde esta perspectiva, es el Estado quien debe encargarse de la curricula. Sin embargo otros adultos que nos ocupamos de los distintos espacios de poder en la sociedad, también somos los encargados de educar a neutros niños y nuestras niñas en una cultura respetuosa de la democracia y los derechos humanos.

REFLEXIONES FINALES

Para que una cultura garantice su reproducción, pregnando en los imaginarios sociales, se requiere de una acción sistemática, coordinada y sostenida en el tiempo. En primer lugar, la arista de la educación que se pretende deje huellas socializadoras, creemos que es un contenido a transmitir desde la *práctica de la actividad*. En segundo lugar la *democracia* puede ser un bien ilusorio si no *participamos de las decisiones* y su aprendizaje está más cerca de la socialización que de los contenidos teóricos. Por último si bien es cierto que los derechos humanos resultan ser un fenómeno que lleva más de cincuenta años de tratamiento internacional, su desarrollo se ha acelerado en la última década del siglo XX. Esta puede ser la razón por la que aun no hemos podido acordar su proceso de enseñanza y aprendizaje.

De esta manera, esperamos haber cumplido con nuestro objetivo de mostrar mediante nuestras reflexiones referidas a *educación, democracia y derechos humanos*, una de todas las posibles metodologías para lograr el ejercicio efectivo del *hábito participativo* como axioma democrático. Esto es, *mediante las acciones pedagógicas cotidianas, que ejecutamos en los distintos espacios sociales de los que somos parte*. Fundamentalmente, porque juzgamos que el goce del derecho a la educación es la llave para el goce de cualquier otro derecho. Sin educación no nos podemos apropiar de hábitos democráticos, respetuosos y solidarios. Asimismo, *sin participar* efectivamente de *las actividades democráticas*, el logro del *hábito participativo* se desdibuja, no crea costumbre

Dicho de otra manera, sin una efectiva *práctica participativa* no alcanzaremos el *ideal democrático* por más que lo proclamemos. En este sentido el Relator Especial sobre el Derecho a la Educación ha expresado en su último informe que

³⁴ ONU. Declaración Universal de Derechos Humanos (1948) En: Constitución de la Nación Argentina. Editorial Zavalia. (2004)

“...la educación desde y en los derechos humanos es condición para el desarrollo apropiado de la personalidad [que a su vez] potencia la autoestima y la dignidad y facilita la construcción de conocimiento, habilidades, destrezas y valores que permiten a los individuos progresar en paz en la realización de los derechos humanos e todas las personas...” (MUÑOZ VILLALOBOS, V.(2005:12)³⁵

Por eso consideramos que no es suficiente con proclamar los derechos, es necesario que nos esforcemos por transmitir *desde la práctica*, conductas y axiomas pertinentes para arribar a un verdadero *ejercicio participativo*. Es cierto que para lograr este desenlace necesitamos capacitarnos. Pero el punta pie inicial debe darlo el Estado. Los cursos de perfeccionamiento son costosos y algunos de los actores y actoras involucrados e involucradas en prácticas pedagógicas: maestras y maestros, profesores y profesoras, dirigentes y dirigentas gremiales, directores y directoras, coordinadoras y coordinadores, etc., no contamos con los recursos financieros necesarios para tal fin.

Durante el proceso de enseñanza/aprendizaje, si bien es importante el conocimiento de los contenidos y las estrategias didácticas adecuadas, mucho más importante es que estemos convencidos de lo que estamos enseñando y que portemos conductas que muestren nuestros supuestos.

Lo que tratamos de decir es que “nadie puede enseñar lo que no es”. Si nuestra idea de la autoridad pedagógica es **autoritaria**, en lugar de **democrática**, nunca podremos transmitir el axioma participativo. Por ejemplo, si pretendemos enseñar lengua española y no hemos nacido en algún país en el que se hable esa lengua, probablemente, estudiándola seremos docentes en lengua extranjera. No ocurre lo mismo con los contenidos socializadores. Si no demostramos con nuestras actitudes lo que pretendemos transmitir será muy difícil lograr que las personas que *participan de misma actividad* que nosotros y nosotras, incorporen esos hábitos a sus prácticas cotidianas. En este sentido, si no demostramos una *actitud democrática* ¿cómo se supone que el otro aprenderá esta práctica?

Para ir cerrando, por un lado es necesario que las personas dedicadas a la tarea de enseñar en y para la democracia, *se apropien del hábito participativo*. Si hemos sido educados en el autoritarismo, es necesario que nos capacitemos para revertirlo. Otra vez, no se puede enseñar democracia sin ser democrático.

Por otro lado, no se puede enseñar *derechos humanos* sin ser respetuosos de la cultura ajena, de las distintas convicciones religiosas, de las distintas razas, de la solidaridad, de la posibilidad de protestar, de la necesidad de contar con un medio ambiente sano en fin, de todos aquellos elementos necesarios para alcanzar una vida digna.

Finalmente si lo que intentamos mostrar en este trabajo resultara pertinente, esperamos que puedan abrirse nuevas líneas de investigación tendentes a observar las *prácticas participativas*, tanto a nivel macro como a nivel micro. Para el primer caso, nos resulta interesante la propuesta del Relator Especial en Educación sobre investigación acción³⁶. Para el segundo caso, la tarea se complica puesto que se necesitan recursos financieros y humanos para comenzar cualquier proyecto de investigación. En este sentido, pensamos que podríamos comenzar en las instituciones que forman profesores y profesoras (institutos superiores y universidades)³⁷.

³⁵ Ibidem.

³⁶ Este tipo de investigación busca transformar y/o mejorar las prácticas pedagógicas a partir de la observación de una problemática diagnosticada en lo cotidiano, donde la persona que organiza la actividad es quien la detecta y a su vez, es parte de ella.

³⁷ Pensamos que podríamos revisar también sus planes de estudio, dado que en una investigación que realizamos en el año 2003, no encontramos planificación de contenidos referidos a los derechos humanos.

Fundamentalmente porque creemos, junto con muchos educadores y educadoras, que los hábitos se interiorizan con más fuerza en los niveles educativos básicos. Por eso nuestra propuesta referida a las *prácticas participativas* se dirige, tanto a profesores y profesoras de las instituciones formadoras, como a los profesores y profesoras de los niveles educativos elementales, como a cualquier otra persona que tenga a su cargo la tarea de transmitir hábitos de participación efectivos, para intentar crear, entre todos y todas, *una cultura para la democracia y los derechos humanos*.

EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS EN AMÉRICA LATINA Y EN CHILE: LOGROS Y TENSIONES

Abraham Magendzo K

Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Chile

A MANERA DE INTRODUCCIÓN

Desearía introducir este artículo con una reflexión respecto a los sentidos y significaciones de la educación en derechos humanos para después mostrar el camino que la educación en derechos humanos ha recorrido en América Latina, sin dejar de lado las tensiones, obstáculos y dificultades que ha tenido que enfrentar

Se ha definido, el término de educación en derechos humanos a la práctica educativa que se funda en el reconocimiento, la defensa, respeto y la promoción de los derechos humanos y que tiene por objeto desarrollar en los individuos y los pueblos, sus máximas capacidades como sujetos de derechos y brindarles las herramientas y elementos para hacerlos efectivos. Se trata de una formación que reconoce las dimensiones históricas, políticas y sociales de la educación y que se basa en los valores, principios, mecanismos e instituciones relativos a los derechos humanos en su integralidad y en su relación de interdependencia e indivisibilidad con la democracia, el desarrollo y la paz.”(...) “En este marco, educar en derechos humanos en América Latina significa educar para el ejercicio de los derechos y en muchas ocasiones, esto implica a partir de la visión de los oprimidos, de los que nunca aprendieron a escribir, pero que fueron “alfabetizados en derechos humanos” por haber vivido en carne propia la violación de sus derechos y haber tomado conciencia de esta práctica educativa para luchar contra la impunidad y por un estado de derecho”.

Decía Pérez Aguirre¹, uno de los más grandes educadores en derechos humanos del continente, y que desafortunadamente murió de manera trágica:

“Educar para los derechos humanos nunca podrá quedar encerrado en el chaleco de fuerza del orden teórico-intelectual. Vimos que esta acción pertenece eminentemente al reino de la pasión. ¡Qué insensatez pre-

¹ PÉREZ AGUIRRE, L. (1994). Si digo educar para los derechos humanos, *Derechos humanos, no violencia y democracia; Seminario Interno de SERPAJ-AL*, pp. 61-85.

tender educar para los derechos humanos encerrados en un aula, durante algunas horas por semana! Lo saben mejor que yo. No alcanza el mejor discurso magistral, ni los medios didácticos más sofisticados. Porque educar en los derechos humanos supone trascender la mera transmisión verbal y pasar al hacer. No olvidemos que los derechos humanos se aceptarán y se imitarán por parte del otro (en el aula o fuera) en la medida en que quien transmite sea aceptado por su comportamiento, su valor personal, su credibilidad y ejemplaridad en este campo específico. Es aquel viejo axioma de que ¡no educamos con lo que sabemos, sino con lo que somos!.

Educar en los derechos humanos. será entonces un proceso de adquisición de una nueva identidad del educador y del educando a través de una figura humana que encarna esos derechos de alguna manera, a través de un ejemplo, de alguien que se planta ante el otro y su mera presencia es un desafío permanente a ser más. Y no a ser más sabio, más artista, más ilustrado, sino más humano. De aquí que la acción educativa será dialéctica, educador y educando se educarán mutuamente. Los sentimientos de culpa y los auto-reproches en este campo no están ligados primariamente a las transgresiones legales, al incumplimiento de metas intelectuales, artísticas o de cualquier tipo, sino fundamentalmente a que nos mutilamos y nos disminuimos como seres humanos; a que fracasamos como seres humanos”

Sería imposible en el marco de este texto poder entregar todas las significaciones que la educación en derechos humanos ha ido generando. He seleccionado solo aquellas que a mi parecer y al de muchos autores latinoamericanos nos han parecido las más relevantes en el momento presente².

Factor central de la democratización y modernización de nuestras sociedades

A mi parecer el sentido último de la educación en derechos humanos es constituirse en un factor central y fundante de la democratización y modernización de nuestras sociedades. El respeto y vigencia de los derechos humanos forma parte no sólo el área de la democracia política, sino que también del área de la democracia cultural y educacional. Si se desea “ingresar” y “transitar” hacia una sociedad democrática hay que reconocer que la dignidad humana es central y que hay necesidad de potenciar el tejido intercultural de nuestra sociedad. Estos rasgos son las condiciones necesarias para la apertura al mundo globalizado. Sobre dicha base, es posible la construcción de una moderna ciudadanía, en la cual “el sujeto, es ser productor y no solamente consumidor de su experiencia y de su entorno social” y en donde la modernidad, además de progreso económico, tecnológico y social, será sobre todo “exigencia de libertad y defensa contra todo lo que transforma al ser humano en instrumento o en objeto”(Magendzo, A.)³.

La educación en derechos humanos contribuyendo a erradicar la marginación y la exclusión

Adicionalmente, la educación en derechos humanos adquiere su sentido más profundo cuando contribuye con decisión a erradicar la marginación y la exclusión de la vida ciudadana en la que se encuentra la mayoría de la población. Marginación que no se circunscribe sólo a un problema económico que se resuelve con la satisfacción de las necesidades básicas, sino que exige la transferencia de poder ciudadano a las personas para que sean capaces de significar su situación de exclusión y puedan participar en la adopción de decisiones en la vida política, civil, social y cultural. En esta perspectiva, se está ubicando

² En el texto, De miradas y mensajes a la educación en derechos humanos, (Abraham Magendzo editor) Santiago de Chile Editorial Lom (2004) se recogen una serie significativa de sentidos y miradas a la educación en derechos humanos que está de boga en el presente en el pensamiento latinoamericano.

³ MAGENDZO, A. (1996): *Curriculum, educación para la democracia en la modernidad*. Colombia, PIIE-Chile, Instituto para la Democracia Luis Carlos Galán.

do, por un lado, al ser humano como el objeto del desarrollo y por el otro se está haciendo una exigencia de participación ciudadana.

Reconstrucción /recreación del vínculo societario

Pablo Salvat⁴ señala que “una primera contribución que podría hacer la tarea educativa, y claro los profesores, es ayudar a la *reconstrucción /recreación del vínculo societario*, puesto como condición de posibilidad para un desarrollo con justicia y una profundización de la democracia basada en una cultura sostenida en los derechos humanos. Tarea no menor en nuestro país, porque el *ethos* cultural heredado muestra una serie de falencias: una fuerte tendencia al ninguno; debilidad de una ética de la co-responsabilidad, así como también reincidentes prácticas autoritarias a distintos niveles (familia, colegios, partidos, empresas, etc.), prácticas de impunidad, manipulación, exclusión en las relaciones interpersonales o Inter.-institucionales”(…) “Si leemos a los derechos humanos desde una mirada ética entonces pueden comportarse como un indispensable antídoto en la erradicación paulatina y nunca acabada de distintas prácticas sociales de intolerancia, exclusión, discriminación que cometemos a diario, por motivos de raza, color de piel, forma de pensar, situación económica o adscripciones en la escala clasista”

Entregar voz, a la voz silenciada

Por su parte Soraya El Achka⁵ hace notar con fuerza que “la apuesta que se debe hacer desde la educación en derechos humanos supone darle un puesto a la voz silenciada para que se dignifique la existencia misma y construya identidades colectivas asidas en los principios de autonomía. Autonomía para poder decidir, incidir en las agendas, colocar los discursos contra hegemónicos, evidenciar los mecanismos de exclusión y dominación, reinventar el poder y la autoridad. Una acción educativa que permita a los sujetos descubrirse como sujetos cognoscentes autónomos en tanto no asumen mecánicamente los discursos que circulan, que le son propios a la dominación, sino que son capaces de enfrentarlos, de-construirlos y recrearlos. Una educación que desde la acción comunicativa asuma la indignación como motivo para movilizar a favor de la dignidad; la pregunta para interpelar (se) el mundo; la problematización para dudar de las certezas construidas que inmovilizan”

Una educación en todas sus dimensiones

Ricardo Sánchez⁶ vincula directamente el sentido último de la educación en derechos humanos con el derecho a la educación. Al respecto señala textualmente: “mi propuesta: que la educación es y sea un derecho radical. Con ello se dice que es decisivo en el ejercicio de otros derechos. Es el que puede darle sentido y creatividad. El derecho a la vida, por ejemplo, es nulo sin la posibilidad de pensar y comunicarse. Allí, la educación propicia que esas facultades tengan desarrollo. Porque el derecho a la vida no es sólo un dere-

⁴ SALVAT, P. (2004): ¿Qué puede, y acaso puede, una cultura y ética desde los derechos humanos para promover una nueva gramática ciudadana?, *De miradas y mensajes a la educación en derechos humanos*, pp. 55.

⁵ EL ACHKA, S. (2004): En el ámbito ético-filosófico: Mirada desde la acción comunicativa. Mensaje a la educación en derechos humanos, *De miradas y mensajes a la educación en derechos humanos*, pp. 181.

⁶ SÁNCHEZ, R. (2004): El sentido de la época: sobre globalización y educación en derechos humanos, *De miradas y mensajes a la educación en derechos humanos*, pp. 22.

cho de naturaleza, es un derecho social y cultural. Se vive en y para la sociedad y en la cultura. Los derechos a las igualdades de oportunidad en lo social y lo económico, dependen de que la educación propicie las condiciones para demandarlos, conseguirlos y desarrollarlos en las realidades fácticas. Los cambios reformistas y/o revolucionarios, en todos los órdenes, se agotan, se despilfarran y se pierden si no hay una educación en todas sus dimensiones. No se puede aspirar con seriedad a superar la miseria, la pobreza, la discriminación de las mujeres y las minorías étnicas, sin tener la educación como componente sustancial. Lo mismo es válido para enfrentar las guerras y las crisis de la ecósfera, para participar creativamente en las sociedades internacionales”.

Poner a las personas en el centro de las preocupaciones

No podría dejar de lado la certera reflexión de Cecilia Braslavsky(2004)⁷ para quien el rol de la educación en derechos humanos es poner a la persona en el centro de las preocupaciones. En sus palabras: “La educación en Derechos Humanos promueve un mundo más joven, intenta poner a las personas en el centro de las preocupaciones; sin por ello promover el hedonismo como eje articulador de las decisiones individuales; abre las puertas a la solidaridad y a la distribución más justa de la riqueza. En la mayor parte del ilustrado siglo guerrero la educación en Derechos Humanos no existió. Que exista en todas partes no va a ser garantía de paz en el siglo que comenzamos; pero es una condición”

Educar desde y para el compromiso y la esperanza

El pensamiento de Paulo Freire esta siempre presente cuando se evoca el sentido último de la educación en derechos humanos Xesus R Jares⁸ acota que “desde la pedagogía crítica se viene insistiendo en la necesidad de recuperar el valor de la utopía frente a la generalización de la desidia, la pasividad, la indiferencia, el fatalismo, el derrotismo, la resignación, etc. En este sentido se debe destacar el pensamiento de Paulo Freire sobre la necesidad de la esperanza y la utopía, y hacemos nuestras sus palabras cuando escribía, “no entiendo la existencia humana y la necesaria lucha por mejorarla sin la esperanza y sin el sueño. La esperanza es una necesidad ontológica” (Freire, 1993:8. Es más, “sin utopía no hay educación” (...)) Se ha insistido en el papel de la educación junto con el compromiso social y la acción política como recursos del ser humano para transformar aquellas situaciones injustas y perversas, por muy difíciles que éstas sean. De aquí el papel otorgado a la acción. Tanto en el plano educativo como en el social, no debemos quedar indiferentes ante este tipo de situaciones que significan vulneración de los derechos humanos, por muy enfrente que tengamos a los poderes políticos, mediáticos, económicos, etc”. (...)) “Como decimos, la realidad no es estable ni definitiva, sino cambiante y provisoria, y que, en consecuencia, podemos construir otro tipo de relaciones sociales. En este sentido, si bien la educación para los derechos humanos presupone, entre otras cosas, la presentación de sus violaciones, tampoco es menos cierto que debemos suscitar la posibilidad de la acción como medio para transformar esa realidad perversa, y que en muchos casos así ha sido posible. La educación para los derechos humanos no debe centrarse en exclusiva,

⁷ BRASLAVSKY, C. (2004): Educación en derechos humanos:¿decidir sobre la cantidad o sobre la calidad del tiempo escolar, *De miradas y mensajes a la educación en derechos humanos*, pp. 256.

⁸ JARES, X.R. (2004) Los retos para la educación en derechos humanos, *De miradas y mensajes a la educación en derechos humanos*, pp. 289.

como en general se ha hecho, en la denuncia y crítica de las múltiples situaciones de violación de los derechos humanos. Esta vertiente educativa, absolutamente necesaria, debe contemplarse desde el trabajo de contenidos que muestren a los estudiantes los avances y logros de la humanidad”.

Perpetuar la memoria

Porque está muy cerca de nosotros la historia de la violación de los derechos humanos fundamentales de las personas, la educación tiene un rol importante que jugar en perpetuar la memoria y contribuir al “nunca más”. Se trata de transmitir a través de la memoria una ética de la atención, una actitud unos medios para que las jóvenes generaciones sean más atentas que sus mayores. La educación en derechos humanos se convierte en un vigilante en el recuerdo para el “nunca más”. Su rol de vigilante no es ni de control, ni de censura sino que de acogida, de hacer del aprendizaje de la memoria histórica un acontecimiento ético existencial, un acto de apertura hacia la historia de los “Otros” en sus penas y sufrimientos. Es disponerse a ser receptivos al devenir trascendente y real de los “Otros”, de sus vicisitudes, de sus valores, de sus inquietudes, de su historia cotidiana y humana. En este acto de recepción, la educación en derechos humanos se carga de los valores de la justicia para los “Otros”, de solidaridad con los “Otros”, de responsabilidad con los “Otros”, de acogida de los “Otros”. Entonces, inspirados en la obra filosófica de Emmanuel Levinas, se podría decir que la acción educativa de los derechos humanos es *la relación con la alteridad en el “nunca más”*. Desde esta óptica de mirar la memoria histórica en el rol vigilante de la educación en derechos humanos, podemos pensar que nunca más se cometerán las crueldades del pasado. Por que he sido “educado en el “Otro”, las violaciones me hieren. Ya nadie volverá la cara y dirá: “esto no me concierne a mí”, “no es asunto mío”, “no hay que inmiscuirse en asuntos ajenos”, “yo cuido de mis derechos, de mis miedos, de mis tormentos, que ellos cuiden de los suyos”. Ahora estoy al cuidado del “Otro”.

EL CAMINO RECORRIDO POR LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS EN AMERICA LATINA

Los inicios del camino de la educación en derechos humanos en América Latina

Hace 20 años, en plena dictadura, guerras intestinas, violencia institucionalizada en muchos de nuestros países pensamos que recuperar la democracia, terminar con la violencia significaba capacitarnos para conocer, defender y exigir el respeto a los derechos humanos. Sabíamos que en la violación de los derechos no se puede construir una sociedad moderna y democrática. Sostuvimos que los derechos humanos debieran ser el fundamento ético de un nuevo paradigma educacional de una educación liberadora; transformadora, de una educación para la ciudadanía.

Entonces, hablar de este tema no sólo era muy peligroso, sino que además los espacios de interlocución eran muy escasos. Había temores reales. Sin embargo, debemos reconocer que algunas instituciones, algunos maestros y maestras y activistas en derechos humanos, desafiando el contexto represor y apoyados por la solidaridad internacional se organizaron en talleres de educación en derechos humanos, en especial en el ámbito de la educación popular. Fueron las ONG`s y los movimientos populares los que jugaron un rol central. Debemos reconocer, sin embargo que preferentemente hablaban los que habían sido golpeados física, moral y psicológicamente.

Progresos y logros en la educación en derechos humanos

Debemos reconocer que pese a las muchas dificultades la educación en derechos humanos ha ido ganando terreno. Desde ya debemos Hacer notar que los derechos humanos han sido incluidos legalmente al curriculum de casi todos los países. Se evidencia en América Latina la existencia de un movimiento de reforma favorable a la inclusión de contenidos relacionados con los derechos humanos, que viene desarrollándose desde los años de recuperación de la democracia en la región y que de alguna manera ha presionado sobre las reformas educacionales y curriculares mismas.⁹

Además, con carácter transversal, los derechos humanos se han incorporado a la educación formal junto con otros temas como el medio ambiente, multiculturalidad, orientación sexual, salud, educación para el consumo etc. en la perspectiva de la formación ciudadana, la formación para la vida y la formación para la vida democrática. De esta manera se ha vinculado a la educación en derechos humanos con una serie de valores como el respeto a la vida, la libertad; la justicia; la solidaridad; la honestidad; la convivencia pacífica; la responsabilidad ciudadanía etc. Existe además un avance importante en la cantidad y calidad de los materiales educativos que se han producidos con el fin de trabajar con los y las estudiantes en este tema.¹⁰

Educación no formal

En la Educación no formal, existen diversas instituciones que atienden un abanico de temas y que incluyen una concepción amplia de los derechos humanos Además de las ONGs especializadas, se identifican otras instituciones como las Iglesias, las Vicarias, los gremios, asociaciones vecinales clubes, etc. que realizan tareas educativas en materia de educación en derechos humanos Algunas Instituciones y ONGs abarcan y se preocupan por una variedad de grupos de personas que históricamente han sufrido violaciones reiteradas y permanentes a sus derechos, como son los niños y las niñas, las mujeres, los jóvenes los indígenas, los homosexuales y lesbianas los minusválidos, las personas de tercera edad etc., otras se han especializado para atender solo a algunos grupos. Hay algunas instituciones que se especializan en la defensa y promoción de los derechos de la mujer, del SIDA, del tema del medio ambiente; de la defensa de los derechos del al consumidor etc. Es importante hacer ver que la educación no formal ha estado históricamente ligada a la defensa de los derechos humanos, de suerte que se ha entendido que educación sin defensa no tiene sentido, así como la defensa es un proceso educativo.

La década de los derechos humanos

La Conferencia Mundial, la Asamblea General de las Naciones Unidas, en su resolución 49/184 del 23 de diciembre de 1994, proclamó el decenio 1995-2000 el Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos Programa de Acción para el Decenio. América Latina no ha estado ausente de la década

Durante la década de educación en derechos humanos 1995-2004 se realizaron en America latina una serie de actividades en el campo de la difusión e investigación de la

⁹ IIDH (2003): *II Informe Interamericano de la educación en derechos humanos*. (www.mj.gov.br/sedh/edh/Informe%20IIDH%202.pdf), consultado 2 de Abril de 2006.

¹⁰ MAGENDZO, A. (2000): *La educación en derechos humanos en América Latina: Una mirada de fin de siglo*, *Experiencias de educación en derechos humanos en América Latina*, pp. 17- 30.

educación en derechos humanos como por ejemplo la realización de reuniones y congresos nacionales y regionales; de cursos y seminarios. Se crearon boletines y revistas especializadas y se organizaron redes de educadores nacionales y regionales en derechos humanos educa-dh@iidh.ed.cr. Además, se crearon en varios países de América Latina Cátedras Unesco en Educación para la Paz y los Derechos Humanos (México, Santo Domingo; Colombia, Uruguay, Colombia; Chile, Puerto Rico; Costa Rica etc)

LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS EN CHILE

En Chile al igual que en el resto de los países de la región, a mediados de la década de los ochenta, aún en plena dictadura, comenzamos a dar los primeros pasos en la educación en derechos humanos. Sabíamos también que una vez recuperada la democracia se necesitaría necesitaríamos recomponer el tejido social y que el respeto a los derechos humanos debiera ser el fundamento ético de una convivencia social democrática. Entendimos, en nuestra calidad de educadores que la educación en derechos humanos tenía que jugar un rol central al respecto. También en Chile fueron las Organizaciones No Gubernamentales (ONG's), los movimientos populares y las instituciones defensoras de los derechos humanos los que jugaron un papel educativo preponderante en la educación en derechos humanos en las etapas iniciales

En Chile La educación en derechos humanos en el ámbito formal ha tenido una serie de desarrollos entre éstos se debe hacer mención de lo siguientes:

Comisión Nacional para la Modernización de la Educación

La Comisión Nacional para la Modernización de la Educación (1992) estimó como principio ético- fundante de la educación chilena el imperativo de “abrir a todos los niños y jóvenes, de ambos sexos, la posibilidad de desarrollarse como personas libres, con conciencia de su propia dignidad y como sujetos de derechos.

Marco Curricular y Programas de Estudio

La educación en derechos humanos es parte constitutiva del Marco Curricular de la Reforma y de los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT) que apuntan a fortalecer la formación ética de la persona; a orientar el proceso de crecimiento y autoafirmación personal; y a orientar la forma en que la persona se relaciona con otras personas y con el mundo.

De igual forma, la educación en derechos humanos está incorporada de manera explícita en los contenidos y actividades de algunas asignaturas tanto de la enseñanza básica como secundaria.

Política de convivencia escolar

Las políticas educacionales vinculadas a la convivencia escolar que ha sido uno de los pilares de la Reforma Educacional, de manera implícita o explícita hacen referencia al respeto a la dignidad de las personas, a sus derechos y a la asunción de las responsabilidades que de estos se derivan, como condición necesaria e irrenunciable de una convivencia armónica. Se sostiene que las conductas, actitudes y formas de convivir no violentas, solidarias, responsables, justas y autónomas se aprenden y por lo tanto son parte integrante de las prácticas de convivencia en las escuelas y liceos.

Propuestas de estrategia de la educación en derechos humanos

A la luz del nuevo Marco Curricular se pueden mencionar algunas acciones estrategias que desde el Ministerio de Educación que se han propuesto en materia de educación en derechos humanos:

- Concurso Binacional sobre micro- experiencias en establecimientos educacionales sobre educación en derechos humanos.
- Programa de información y formación sobre el Derecho Internacional Humanitario: Este programa está en desarrollo en tres regiones del país destinado para estudiantes de enseñanza media. Convenio de cooperación entre el Comité Internacional de la Cruz Roja y Ministerio de Educación.
- Calendario sobre los derechos del niño: Estrategia que promueve la reflexión, análisis y conocimiento de los derechos del niño aplicado a diversas situaciones de la vida cotidiana de los niños, niñas y jóvenes.
- Página Web: Difundir a través de la página web del MINEDUC, propuestas metodológicas de inserción curricular de los derechos humanos en los sectores de aprendizaje para todos los niveles de enseñanza y metodología para el desarrollo de habilidades, actitudes y comportamientos vinculados con la resolución no violenta de conflictos.
- Seminarios: Crear instancias de formación, intercambio y difusión de buenas prácticas pedagógicas vinculadas con la operacionalización de los Objetivos Fundamentales Transversales en el currículum y la cultura escolar.

Comisión Nacional de Formación Ciudadana

El Ministro de Educación convocó el 27 de julio de 2004 a una Comisión, con el propósito de “examinar los requerimientos formativos que plantea la ciudadanía democrática en las condiciones de la modernidad que Chile experimenta en los inicios de siglo, y como éstos están siendo abordados por la educación, proponiendo mejoras o nuevos criterios y líneas de acción al respecto. La Comisión arrojó un informe completo en el cual hay referencias explícitas a la educación en derechos humanos. Se señala textualmente que:

“La historia reciente de nuestro país ha puesto de manifiesto, de manera especialmente dolorosas, cuán frágiles y, a la vez, cuán importantes son los derechos humanos. Ellos representan los bienes más básicos que la comunidad política debe reconocer a todas las personas. Expresan la lealtad final que se deben entre sí los miembros de una sociedad democrática y constituyen un principio definitivo y absoluto que nada justifica transgredir. En la promoción de esos derechos la educación posee una función irremplazable. A ella le corresponde transmitir a las nuevas generaciones qué principios constituyen la base de toda acción legítima. Por eso, la promoción de una conciencia alerta acerca de la importancia de los derechos humanos y del lugar que les corresponde en la comunidad política, ha de ser uno de los objetivos permanentes de toda tarea educativa” (Comisión Nacional de Formación Ciudadana, 2004).

Informe de la Comisión Nacional sobre Prisión y Tortura

Con motivo de la entrega del informe de la Comisión sobre prisión y tortura (Comisión Valech) la Revista de Educación del Ministerio de Educación de Diciembre 2004-

Enero del 2005 publicó un número (Edición N ° 316) que intituló: “Pedagogía en Derechos Humanos”. En éste se incluyen referencias relacionadas directamente con la tortura y a la violación de los derechos humanos en Chile durante la dictadura, además de una serie de artículos referidos a la educación en derechos humanos

Tensiones y obstáculos

Cabe señalar que junto a los logros, la educación en derechos humanos ha tenido que sortear múltiples tensiones y problemas, tanto en el conjunto de los países de América Latina como en Chile. Entre estas se pueden citar las que siguen:

- *Enfrentando el discurso oficial*: Un primer problema que la educación en derechos humanos ha enfrentado es la marcada tendencia a aceptar el discurso oficial y las políticas públicas en educación de manera acrítica. Existe un silencio, un conformismo, una complacencia, una condescendencia consciente o inconsciente. La educación en derechos humanos entra necesariamente en conflicto, en tensión con el discurso oficial porque es en esencia crítica, cuestionadora, problematizadora.
- *Énfasis en la educación instrumental*: Una segunda tensión que deriva de las políticas económicas y sociales en las que se desarrolla la educación en derechos humanos. Se constata que la segmentación espacial y social que han creado las políticas económicas, la postura o concepción hegemónica neoliberal imperante el desarrollo de un modelo educacional instrumental que pone a la educación preferentemente al servicio de la competitividad internacional y no al de la formación ciudadana, constituye un escollo serio para la educación en derechos humanos. No es fácil pedirle a ésta levantar una propuesta contra- hegemónica. Existe, por así decir un, “adelgazamiento temático” de las escuelas para hacerlas eficientes versus la emergencia de temáticas globales y éticas que presionan y cuestionan la cultura escolar
- *Amplitud reducida*: Hay una tensión que es recurrente y que tiene relación con los niveles de difusión y masificación de la educación en derechos humanos. Existe la sensación que la convocatoria es restringida a actores conocidos, los por así decir los “conocidos de siempre”. Se debe reconocer que son poco los docentes y estudiantes que han sido parte comprometida con la educación en derechos humanos. El dilema es también entre la profundización o la masificación. Es decir si se debe ampliar la cobertura sacrificando la profundidad
- *Carencias Estructurales*: Existen adicionalmente tensiones que se originan en las dificultades prácticas que hay en las escuelas para trabajar la temática de los derechos humanos. Además de ciertas carencias teóricas y prácticas de los docentes en el tema de los derechos humanos, de estar sobrecargados de tareas e innovaciones trabajando en escuelas que están más bien preocupadas de los rendimientos académicos que de la formación del sujeto de derechos, se suma la carencia de organizaciones dedicada a trabajar con los maestros el tema de los derechos humanos
- *Polisemia de lenguajes* Finalmente es interesante hacer notar que la educación en derechos humanos se ha desarrollado para a par con otros lenguajes vinculantes pero no iguales. A medida que la educación en derechos humanos ha ido buscando caminos, ha emergido la educación para la ciudadanía, la educación ambiental: la educación moral y cívica, la educación para la paz, la educación para la igualdad de oportunidades, la educación para la tolerancia y la no-discriminación la educación multicultural, la educación para la diversidad etc. Para algunos esta polisemia de lengua-

jes, esta carencia de definición clara y límites bien definidos del campo constituye un problema de identidad y que corra el peligro de diluirse. A mi parecer no debiera existir una competencia entre estas formas diversas de aproximarse a temas tan importantes como los mencionados. Por el contrario, debieran reforzarse y complementarse. Sin embargo, debemos reiterar que la educación en derechos humanos, es por excelencia una que apunta a la transformación social, a la liberación de hombres y mujeres, al empoderamiento. Aquí radica la diferencia con otros lenguajes. Es por excelencia, a mi parecer, una educación política

Ahora bien, Chile, al igual que en otros países de América Latina, ha enfrentado tensiones y ha tenido que sortear una serie de obstáculos en el proceso de incorporar y desarrollar la educación en derechos humanos. Esto no niega ni anula los avances y logros alcanzados.

Pienso que muchas de las dificultades se han relacionado con las características que ha asumido la transición hacia la democracia que ha vivido el país a partir de 1989, en todo órdenes de cosas, en especial en el plano político. Ha habido necesidad - por razones de orden político y por temores fundados e infundados- de hacer concesiones a la democracia, aceptar leyes antidemocráticas y buscar consensos que no siempre han sido compatibles con un modelo democrático de sociedad.

Sólo de manera anecdótica recuerdo, que al recuperarse la democracia y plantearse la necesidad imperiosa de la educación en derechos humanos hubo autoridades que sostuvieron que el tema pudiera obstaculizar el proceso de la transición y que era más aconsejable hablar de “educación para el amor”, la reconciliación y la paz. Los organismos de derechos humanos y las ONGs insistimos que era fundamental, con fines de recuperar la memoria y asegurar el “nunca más”, no evadir o negar el tema de los derechos humanos. De igual manera no fue del todo simple incorporar en el curriculum, los derechos humanos como objetivo fundamental transversal. Las tensiones siempre han estado presentes. Por consiguiente, no es del todo sorprendente que se hayan levantado políticas públicas y programas referidos a la educación para la convivencia escolar y para la formación ciudadana- todas ellos muy loables y meritorias- pero no así un programa con el nombre de educación en derechos humanos.

Una dificultad adicional que a mi parecer todavía no se ha subsanado plenamente es el relacionado con la formación y capacitación de los profesores y profesoras en derechos humanos. No ha habido, en mi opinión, una política de perfeccionamiento en educación en derechos humanos y son muy escasas las instituciones formadora de profesores que la hayan incorporado en sus mallas curriculares. Esto ha sido un factor determinante para que la educación en derechos humanos no se haya masificado como es de esperar.

Un factor muy decisivo y relevante, que ha inhibido que la educación en derechos humanos tenga un lugar prioritario en las políticas públicas, ha sido el hecho irrefutable que la reforma educacional y curricular ha puesto - como indicador de calidad educativa- un gran énfasis en el rendimiento en lenguaje, matemáticas y ciencias naturales. Sin desconocer la importancia que estos conocimientos tienen, a mi entender no se ha comprendido cabalmente que la formación en derechos humanos es parte integral e inseparable de la calidad de la educación.

BIBLIOGRAFÍA

BRASLAVSKY, C. (2004) “Educación en derechos humanos: ¿decidir sobre la cantidad o sobre la calidad del tiempo escolar” en MAGENDZO, A. (editor) *De miradas y men-*

- sajes a la educación en derechos humanos*, Santiago de Chile Editorial Lom 2004, 255- 256.
- CANDAU, V. M. (2002) *Manual de Educación en Derechos Humanos Volumen 1 y 2* Instituto de Educación en Derechos Humanos IEDH, Santiago - Chile.
- DONOSO P. (1994) *Las demandas de coherencia de una cultura respetuosa de los Derechos Humanos*, Ensayos Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación, Santiago.
- EL ACHKA, S. (2004) “En el ámbito ético-filosófico: Mirada desde la acción comunicativa. Mensaje a la educación en derechos humanos”, en MAGENDZO, A. (editor) *De miradas y mensajes a la educación en derechos humanos*, Santiago de Chile Editorial Lom 2004, 179-191.
- FUNDACIÓN IDEAS (2003) *Manual de tolerancia y no-discriminación*, Editorial Lom, Santiago Chile.
- MAGENDZO, A. (2004) *Una invitación a construir y deconstruir reflexiones en torno a la rendición de cuentas y evaluación en educación en derechos humanos* Trabajo presentado a la Conferencia Internacional de Rendición de Cuentas Cátedra UNESCO Universidad Academia de Humanismo Cristiano Santiago Chile. Noviembre.
- MAGENDZO, A. (editor) *De miradas y mensajes a la educación en derechos humanos*, Santiago de Chile Editorial Lom 2004.
- MAGENDZO A. (2000) “La educación en derechos humanos en América Latina: Una mirada de fin de siglo”, en Cuellar, R. (editor) *Experiencias de educación en derechos humanos en América Latina*, IIDH, pp. 17- 30.
- MAGENDZO A. (1999) *Pedagogía crítica y derechos humanos*. PIIE, Chile.
- MAGENDZO A. (1998) “La educación en derechos humanos: reflexiones. y retos para enfrentar un nuevo siglo” boletín 47, diciembre 1998 / proyecto principal de educación UNESCO.
- MAGENDZO A (1996) *Curriculum, educación para la democracia en la modernidad*, PIIE- Chile, Instituto para la Democracia Luis Carlos Galán- Colombia.
- MAGENDZO A (1994) La invisibilidad del otro, en *Ensayos para la Reconciliación: Derechos Humanos : Fundamento de la convivencia*, Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación, Santiago – Chile.
- MAGENDZO A; PATRICIO, D. (1994) “Diseño curricular problematizador en la enseñanza de los derechos humanos. Santiago Chile, Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación (PIIE)”, en *Para recrear la cultura escolar : Experiencias y proyecciones desde los derechos humanos*: Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación Colección Propuestas N ° 4, 1994, pp. 89-105.
- MUJICA, R. M. (2002) *La metodología de la educación en derechos humanos*. IIDH.
- RAMÍREZ, G. (1994) *La educación para la paz y los derechos humanos: significados, alcances y retos en México: Reunión Consultiva del Programa Cultura de Paz*. UNESCO. 1994.
- RODINO, A., MIZRAHI, G e ITURRALDE, D. (2003) *Medir progresos: el caso de la educación en derechos humanos*. IIDH.
- SALVAT, P. (2004) “¿Qué puede, y acaso puede, una cultura y ética desde los derechos humanos para promover una nueva gramática ciudadana?” en MAGENDZO, A. (editor) *De miradas y mensajes a la educación en derechos humanos*, Santiago de Chile Editorial Lom 2004, pp 51-59.

SÁNCHEZ, R., “El sentido de la época: sobre globalización y educación en derechos humanos” en MAGENDZO, A. (editor) *De miradas y mensajes a la educación en derechos humanos*, Santiago de Chile Editorial Lom 2004, 13-29.

SERPAJ-AL (1994): *Derechos humanos, no violencia y democracia Seminario Interno de SERPAJ-AL*, San José, SERPAJ-AL.

LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS EN LA UNIVERSIDAD ARGENTINA: TÓPICA DE PRESENCIAS Y AUSENCIAS

Néstor Manchini¹

Universidad Nacional de Quilmes, Argentina

*“El mutismo no es propiamente inexistencia de respuesta.
Es una respuesta a la que le falta un tenor marcadamente crítico”
Paulo Freire*

HABLAR DE LA IMPORTANCIA DE LOS DDHH

En los últimos años se ha transformado en un lugar común de los debates académicos, políticos y culturales. Detrás del término Derechos Humanos existen significados muy diversos que cada actor ha intentado asignarle. Ciertamente es que en este nuevo milenio, las sociedades occidentales desarrollaron un particular interés en la necesidad de reflexionar sobre este tema. Esto se observa en diferentes disciplinas, que no siempre adjudican los mismos significados a dicho término.

En los países desarrollados, los cambios producidos a partir de la década de los 80 generaron un desenfreno historicista, donde todo debe ser recordado. Asimismo, la experiencia de poblaciones enteras víctimas de la violencia política, genocidio y catástrofes sociales, hizo que para vastos sectores de la población mundial la memoria represente una herramienta insoslayable para la defensa de los derechos humanos.

En este sentido, las violaciones a los derechos humanos producidas por las interrupciones a los gobiernos con democracia representativa en casi toda América Latina –particularmente, nuestro país (Argentina)-, provocó la desarticulación de las funciones sociales del estado. Asimismo, las políticas económicas profundizaron de forma inédita la desigualdad y la pobreza; suscitando en las últimas décadas profundas crisis en la relación entre la sociedad y el Estado.

¹ Con participación especial de Rosana Góngora.

Las instituciones educativas en todos sus niveles no escaparon a la influencia del contexto que rigió las décadas de los setenta y ochenta, en tanto espacios cotidianos de encuentro entre los actores sociales y el Estado. Por ello, en este trabajo nos interesa mostrar que, probablemente, las formas en que se instauran los espacios de formación en derechos humanos en las universidades públicas responden a una falta de articulación, consciente o inconsciente, que existe al interior de estas instituciones, favoreciendo la proliferación de conductas anómicas, individualistas, pasivas, no solidarias, etc.

LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS

La distancia entre los derechos proclamados y el efectivo significado que adquirieron en la práctica, transformó las representaciones colectivas que orientan la vida en sociedad creando espacios para la emergencia del escepticismo, individualismo o búsqueda de identidades alternativas fragmentadas. Actitudes que en nada colaboran a dar sentido a la cohesión social y que aún persisten.

La sociedad aún se encuentra desarticulada, si bien ya en 1993 durante la conferencia mundial de Derechos Humanos, se estudió detenidamente la importancia de la educación en esta esfera y se consideró que la educación, la capacitación y la información pública en la materia eran indispensables para establecer y promover relaciones estables y armoniosas entre las comunidades, y para fomentar la comprensión mutua, la tolerancia y la paz (ONU, Asamblea General, 2000: 4).

Dicha educación debe partir del reconocimiento, defensa, respeto y promoción de los derechos humanos y tener como aspiración el desarrollo de las máximas capacidades de los individuos y pueblos, en tanto sujetos de derechos. Debe brindar herramientas y elementos para hacerlos efectivos, es decir, para disminuir las situaciones de vulnerabilidad y alcanzar condiciones de vida dignas, en un marco de consolidación de la cultura democrática y del Estado de derecho.

Estamos haciendo referencia a la formación de los futuros ciudadanos en la capacidad de organizarse por la demanda de aquellos bienes que, como la educación, la justicia, la seguridad y la sustentabilidad ambiental, generan la posibilidad de una verdadera igualdad de oportunidades en pos de alcanzar una mejor calidad de vida (Filmus, D., 1996).

Los incipientes progresos que se dieron luego del primer decenio de la Educación en DDHH proclamado en América latina, vislumbran un interés por parte de los organismos de estado y autoridades en la materia. Aún no llegó a instituirse como planificación y práctica efectiva en los distintos sectores de la educación pública. Antes bien, existen aún intentos aislados que no tienen un anclaje social relevante, particularmente en los sectores estudiantiles universitarios, y en menor medida en los ciclos inferiores.

“...la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales...” (PIDESC, 1976: artículo 13).

Frente a esta situación, es indispensable revalidar el conocimiento como bien social y la educación como derecho. Recuperar entonces, el lugar de la educación como espacio público donde se construye consenso sobre valores de convivencia social a través de una racionalidad explícita y compartida; donde los estudiantes encuentren instrumentos para cimentar una identidad adulta, que otorgue sentido a la búsqueda de un lugar en la sociedad, contribuyendo a su transformación positiva.

Las discusiones políticas de los últimos años han reservado para la Universidad un privilegiado espacio de intervención y centralidad, dado el papel que ella juega en la formación de profesionales que han de intervenir en la determinación de aspectos políticos, académicos, curriculares y metodológicos de estudios superiores de nuestro país. Más aún, si consideramos lo que sostiene Bourdieu cuando da cuenta del carácter socialmente reproductor que tiene “el sistema de enseñanza y el papel central que en esta reproducción juega la cultura y el capital cultural de los alumnos”.

En sentido extensivo, la universidad legitima una verdad. Y, si parte de esa verdad se corresponde, por ejemplo, con la mínima inclusión que tienen los ddhh en la enseñanza, la práctica y la transversalidad en los planes de estudio de las carreras que se cursan en ella, se instala y se reproduce como tal.

Dada esta realidad es de sumo interés investigar el estado de la educación en derechos humanos, particularmente, en los ciclos superiores dada la importancia propedéutica para su ejercicio profesional y ciudadano.

LA INVESTIGACIÓN DESDE EL CENTRO DE DERECHOS HUMANOS DE LA UNQ

Desde el 2004 se desarrolla desde el Centro de DDHH Emilio Mignone de la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ) un trabajo de investigación que se propone relevar las actividades curriculares y extracurriculares en las distintas universidades nacionales, sobre aspectos inherentes a los DDHH: “Educación en DDHH: el caso de la universidad argentina”.

A través de dicha investigación se busca construir un mapa del conocimiento sobre la temática que se transmite y analizar los contenidos y supuestos, así como la ubicación relativa que tiene dentro del sistema educativo universitario. De este modo, el propósito principal es conocer crítica y prospectivamente el estado de la enseñanza de derechos humanos en las casas de altos estudios.

Es el propósito de este trabajo dar cuenta de las primeras aproximaciones, luego de un arduo relevamiento de datos que estamos llevando a cabo todo el equipo de investigación, sobre algunos aspectos parciales de la educación en DDHH en las universidades argentinas.

Nuestro país cuenta con una formación de grado a través de, aproximadamente 40 universidades públicas que se encuentran distribuidas ampliamente en su extenso territorio. De ese universo, en este trabajo tomamos tres casos para el análisis: Universidad Nacional de Villa María, Río Cuarto, y Cuyo.

Con los datos obtenidos realizamos las primeras aproximaciones en el análisis de la problemática enunciada tomando en cuenta distintos indicadores como, inclusión en la currícula, historial de la ubicación de las cátedras, cursos y seminarios en el sistema educativo, entre otras.

El instrumento utilizado en la recolección de información fue el cuestionario, complementado con la realización de entrevistas personales, aplicado de igual manera en todas las universidades públicas de la Argentina.

El procesamiento de la información obtenida que presentamos aquí es el producto de las primeras aproximaciones sobre tres universidades de las que obtuvimos mejor respuesta, gracias a la amplia disponibilidad de sus autoridades.

En este trabajo presentamos un acercamiento fundamentalmente descriptivo que nos permitió hacer algunas inferencias y establecer hipótesis que serán revisadas y analizadas en profundidad en la etapa final de la investigación.

EL ANÁLISIS

En el relevamiento realizado en las universidades mencionadas se recurrió en primera instancia a las principales autoridades de las casas de altos estudios (Rector, vice, secretario académico, etc.). La escasez de respuestas nos llevó a consultar a otros funcionarios como, secretarios de extensión, de bienestar estudiantil, directores de centros de investigación, etc.

Por otro lado, en los casos en que aún con la consulta realizada no se obtuvo la información deseada se contactó a diferentes actores de las universidades (directores de departamento, centros de ddhh, profesores, etc.).

En el caso de las tres universidades tomadas como ejemplo para este trabajo, la obtención de datos se concretó luego de numerosos intentos. En el caso de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC), situada en la provincia de Córdoba, las vías de acceso se fueron consolidando a partir de la atención brindada por los auxiliares del Rector de dicha casa, quienes ampliaron la oferta de contactos a los directores de departamentos de la distintas carreras y de áreas como extensión.

En el segundo caso -también situada en Córdoba- en la Universidad Nacional de Villa María (UNVM) arribamos a los datos por caminos externos a las vías jerárquicas de esta casa mencionada, que facilitaron la concreción de las entrevistas planificadas.

El tercero es el de la Universidad Nacional de Cuyo (UNCu) situada en la provincia de Mendoza, en el centro oeste del territorio argentino. Aquí la obtención de la información fue dificultosa al principio, por lo que se contactó a la representante de la UNCu ante la Red Interuniversitaria de Derechos Humanos (RIDH), quien finalmente accedió a proporcionar los contactos para efectivizar el acceso a la información.

Cabe resaltar que una vez transitados los caminos mencionados, fueron muy productivas las entrevistas realizadas a la vista de los datos obtenidos, en relación a otras universidades donde la suerte fue diversa, y que no forman parte del objeto de este trabajo. Con todos los registros logrados, se impone el análisis de cada uno de los centros de altos estudios seleccionados.

La Universidad Nacional de Villa María (UNVM) está organizada a través de tres institutos, dos pertenecen a las ciencias sociales y humanas. En ellos se ofertan cerca de veinte carreras para una población estudiantil creciente.

Con casi una década de existencia, y varias áreas todavía en construcción enfoca la problemática de los Derechos Humanos principalmente a través de su departamento de extensión universitaria donde posee un área especializada que está en permanente contacto y actividad con la comunidad local y regional.

Los derechos humanos también son abordados en materias del curso de ingreso y carreras como Comunicación Social. En acuerdos con organismos nacionales se vienen desarrollando en los últimos años, jornadas de amplia participación estudiantil y la comunidad toda. Varios investigadores también focalizan sus trabajos desde esta perspectiva.

La Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC) por su parte, posee cinco facultades, dos de las cuales pertenecen a las ciencias humanas. Con más de siete décadas de existencia, posee una numerosa población estudiantil que proviene en muchos casos de otras provincias cercanas, debido a la diversificación de sus propuestas de estudio.

Las carreras ligadas a las ciencias políticas, derecho, filosofía, comunicación, entre otras contienen espacios donde se abordan los derechos humanos. Posee un Centro de Cultura para la Paz que trabaja la temática y ha realizado publicaciones en la materia. Este centro

organiza numerosas actividades, algunas abiertas a la comunidad y las realiza en coordinación con el área de extensión universitaria. También existen investigaciones y publicaciones centradas en los Derechos Humanos que abordan distintas aristas del mismo tema.

En el caso de la Universidad Nacional de Cuyo (UNCU), la integran nueve facultades, seis de las cuales pertenecen a las ciencias sociales y humanas. Posee un Centro de Investigación, Docencia y Extensión en Derechos Humanos creado recientemente.

Existe una cátedra sobre Derechos Humanos que figura como optativa en la currícula de la facultad de Derecho, desde la perspectiva del Derecho Internacional.

En la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales se aborda el tema desde la problemática del control social y la violencia. También en materias como Ética y otras de la Carrera de Trabajo Social.

Entre 1994 y 1998, en la misma casa se han realizado investigaciones sobre los derechos del niño y actualmente la universidad se dedica a trabajar sobre el tema Seguridad, problemática social local que despierta mucho interés.

Por otro lado, es importante mencionar -ya que da cuenta del interés que despiertan los DDHH- el creciente número de tesis de los estudiantes de las carreras afines.

Durante el 2005 se destaca la realización de jornadas sobre Derechos Humanos desde distintas perspectivas con excelente participación.

Con los datos presentados hasta aquí, se puede evidenciar los múltiples espacios que ocupan los derechos humanos en estas universidades. Espacios, que en la mayoría de los casos no integran la currícula, sino que el contenido es externo a ella y está directamente vinculado a la preocupación e interés de algunos actores (profesores, estudiantes, investigadores, organizaciones, etc) que participan en estos.

Lo dicho se infiere no solo de los datos que figuran aquí sino también de las experiencias vividas en las visitas de campo por cada investigador del Centro de DDHH Emilio Mignone de la Universidad Nacional de Quilmes. En ellas, quedó expuesta la distancia que existe entre la inclusión de la temática en los tramos curriculares y las actividades de extensión.

En el mismo sentido, también emerge del análisis la escasa información que circula entre los principales funcionarios de las universidades acerca de las actividades sobre derechos humanos que se llevaron y llevan a cabo en sus dependencias. Esto demuestra la existencia de una desarticulación entre/dentro de las disciplinas que integran esas casas de altos estudios. Hechos que refuerzan el imaginario de que la promoción de los derechos humanos depende de un pequeño número de actores interesados.

Desde lo curricular encontramos que carreras vinculadas con los derechos humanos, tales como Ciencias Políticas y Derecho, poseen numerosos espacios con contenidos directamente relacionados. No obstante, no existe ninguna asignatura que trate los derechos humanos como contenido fundamental sino que este atraviesa mínimamente el programa de algunas asignaturas como Ética y Derecho Internacional, en la Universidad Nacional de Cuyo.

Cabe mencionar que en una de las universidades (UNCu) se dicta una cátedra sobre Derechos Humanos en la facultad de Derecho, que se ofrece como optativa, donde el contenido que se imparte está orientado al derecho internacional. Nuevamente, aquí podemos observar que la inclusión de la temática depende del esfuerzo y voluntad de contados actores.

Siguiendo con el análisis, nos parece necesario realizar una breve aclaración que pertenece exclusivamente al contexto socio-político argentino de las últimas décadas, y que bien podría extenderse a la mayoría de los países de América Latina.

A principios de los noventa, se desarrolló en Argentina un creciente interés por *el fenómeno de los derechos humanos* (Rabossi, 1993), en especial los Derechos Económicos, Sociales y Culturales (DESC), dado que nuestro país es parte, entre otros, del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, y que con la reforma de la constitución de 1994 (artículo 75) es reconocido junto a otros pactos y convenciones.

En consonancia con esto, a finales del milenio se constituyeron en algunas universidades públicas del país centros de derechos humanos dedicados especialmente a la difusión, investigación, promoción y realización de actividades desde la perspectiva de los DESC. Esto es visible en dos de las tres universidades que analizamos (Río Cuarto y Cuyo).

Ambos centros desarrollan actividades de investigación y extensión, con participación de la comunidad. Entre las actividades que realizan, podemos mencionar cursos de formación en derechos humanos dirigidos a docentes de escuelas medias, y cursos de orientación sobre Derechos Humanos dirigidos a jóvenes de centros comunitarios. Es el caso del Centro para la Cultura de la Paz y DDHH de la Universidad Nacional de Río Cuarto. En el caso del Centro de Derechos Humanos de la Universidad Nacional de Cuyo, las actividades se orientan a la investigación dada su novísima fundación (febrero de 2005), y a la organización de futuras prácticas de extensión.

En resumen, de los datos relevados de las tres universidades seleccionadas, podemos mencionar que, tanto la Universidad Nacional de Cuyo como la de Río Cuarto, presentan un desarrollo incipiente en la formación en derechos humanos destinada tanto a estudiantes de las distintas carreras como a la comunidad a través de sus actividades de extensión. También es destacable en estas universidades la presencia de Centros de Derechos Humanos que las fortalece en el desarrollo de esta temática. En menor medida, la Universidad Nacional de Villa María incluye tímidamente contenidos sobre ddhh en algunas asignaturas de sus carreras y desarrolla actividades de extensión que son destacables, teniendo en cuenta su corta existencia.

CONSIDERACIONES FINALES

La dolorosa experiencia iberoamericana en torno a la conculcación de los derechos humanos más básicos por parte del Estado en la historia reciente exige prestar especial atención hacia esta problemática.

La memoria que en estos días realiza nuestra sociedad, a propósito de atropellos a los derechos humanos vividos hasta hace pocas décadas por hombres y mujeres, y el complejo proceso de lucha por la resignificación de los mismos en los tiempos democráticos que vivimos, son un marco propicio para profundizar en la vigencia y ejercicio efectivo de los DDHH, que toda sociedad debe hacer valer para que no tenga apenas un efecto declamativo.

La envergadura y trascendencia de los cambios exigen un proceso de construcción compartida que requiere el fortalecimiento, la participación y el compromiso del conjunto de los actores de la sociedad en el desarrollo de las políticas de democratización y mejoramiento de la calidad educativa.

Es por ello que a lo largo de este trabajo intentamos mostrar la forma como los derechos humanos son considerados en la formación de profesionales en la educación superior de tres universidades argentinas. Consideramos que la formación en derechos humanos es fundamental en esta etapa de la vida para la constitución de un ciudadano activo.

La formación ciudadana es transversal e involucra a la totalidad de ámbitos, sujetos y prácticas educativas pero obtiene sustento en un conjunto de conceptos proporcionados

por las disciplinas sociales y humanísticas. Los conceptos referidos a los derechos humanos adquieren especial centralidad, por estar intrínsecamente vinculados al concepto de ciudadanía, entendido como el goce efectivo de todos los derechos para todos.

Del análisis realizado se desprende que pocas universidades ofrecen cursos de derechos humanos; los cursos existentes se dictan principalmente en las facultades de derecho, particularmente en algunas universidades que cuentan con centros de derechos humanos.

La mayoría de las actividades de algunos centros de derechos humanos articulan sus propuestas con las organizaciones no gubernamentales y otras instituciones académicas. Estas organizaciones, a menudo trabajan con los diferentes grupos beneficiarios a los que están dirigidas estas actividades.

Sin dejar de resaltar las iniciativas e intereses de algunas personas en la temática, nos parece importante mencionar que el sinuoso camino recorrido para la recolección de información nos presenta un panorama común que permite inferir la posible inexistencia en las universidades de una articulación de saberes sobre las prácticas y contenidos que se brindan en las distintas áreas y facultades.

En correlación con lo afirmado anteriormente, la profundización en el conocimiento de las prácticas educativas vinculadas a la formación en DDHH, afecta decisivamente el ejercicio pleno que los hombres y mujeres realizarán en su desempeño profesional. Es por ello, que la universidad, como formadora de ciudadanos, es responsable de transmitir los conocimientos necesarios para que el estudiante pueda desenvolverse haciendo uso de esos derechos y forme su propio pensamiento para actuar sobre la realidad y transformarla.

BIBLIOGRAFÍA

- BOURDIEU, P. (1989): *Homo Academicus*, Stanford, California, Stanford University Press.
- BRUNNER, J. (1990) *La Educación Superior en América Latina*, FLACSO-FCE, Santiago de Chile.
- Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de DDHH*, (1995-2004). Documento Asamblea General 7/9/2000 Informe del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los DDHH sobre la evaluación de mitad de período de los progresos hechos para alcanzar los objetivos del decenio.
- FILMUS, D. Y TIRAMONTI, G. (Comp.) (1995). *¿Es posible concertar las políticas educativas? La concertación de las políticas educativas en Argentina y América Latina*, FLACSO-Fundación.
- FILMUS, D. (1996) *Estado, Sociedad y Educación en la Argentina de fin de siglo*, Ed. Troquel, Buenos Aires.
- FREIRE, P. (1972). *La Educación como práctica de la libertad*. México, Siglo XXI.
- Informe del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los derechos humanos sobre la aplicación del plan de acción para el Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos*. www.unhchr.ch/huridocda/huridoca.nsf/563bb75d7391bb56c12565c5003d6b3f?
- La enseñanza de las violaciones de los derechos humanos cometidas en la última dictadura (2000). En Educación y DDHH. Cuadernos para docentes Servicio de paz y justicia. Agosto de 2000, República Oriental del Uruguay.
- Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales* (1976). En Constitución de la Nación Argentina. Ed. Zavalía 2004, Buenos Aires.

- PORTANTIERO, J.C. (1978) *Estudiantes y Políticas en América Latina*, Siglo XXI, México.
- Proyecto Educación en Derechos Humanos: el caso de la Universidad Argentina, número 827-PUNQ-0530/4, UNQ, 2004.
- PUIGROSS, A. (1994). *Imaginación y Crisis en la Educación Latinoamericana*. Ed. Rei Argentina, Instituto de Estudios y Acción Social, Aique Grupo Editor.
- RABOSI, E. (1990). *Derechos Humanos: el principio de igualdad y la discriminación*, Revista de Estudios Constitucionales, Número 7, septiembre-diciembre 1990.
- TEDESCO, J.C. (1995). *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y Ciudadanía en la sociedad moderna*, Ed. Anaya, Madrid, España.
- TORRES RIVAS, E. (1993). *América Latina, gobernabilidad y Democracia en Sociedades en Crisis*. En: Nueva Sociedad nº 128, Caracas, Venezuela.
- TRAVIESO, J.A. (1996) *Los Derechos Humanos en la Constitución de la República Argentina*. Tratados, leyes, doctrinas, jurisprudencia. Eudeba, Buenos Aires.

DERECHOS HUMANOS Y EDUCACIÓN: TRIPLE ENTRAMADO Y SUS ATADURAS

Luisa Ripa

Universidad Nacional de Quilmes, Argentina

El presente trabajo se propone considerar las relaciones entre derechos humanos y educación, según una triple perspectiva que las distingue y las vincula. La comparación distiende y relaciona íntimamente el derecho a la educación con la educación en derechos humanos y, finalmente, con los derechos humanos en la práctica educativa misma¹.

El trabajo es de carácter ético y teórico y continúa una línea de estudio e investigación que venimos desarrollando desde hace años: como hitos deben mencionarse el Proyecto I+D aprobado en la Universidad Nacional de Quilmes: “Educación en derechos humanos: el caso de la universidad argentina” (2004-continúa); la presentación ante el VII Encuentro de Comités de Ética y Salud (2004)², la presentación ante el VI Corredor de las Ideas (2005)³ y ante el X Congreso Kant (2005)⁴.

Sostendrá la tesis de que el Derecho a la Educación (sección 1^a del Congreso) y la Educación en Derechos Humanos (sección 3^a) se fundan entre sí y se cumplen, en definitiva en la práctica misma de la enseñanza-aprendizaje, desde los sistemas educativos hasta en el tráfico intraáulico en el que se da o no el respeto a los derechos de todas y todos.

Lo presentaremos en tres partes analíticas y una cuarta conclusiva.

¹ Esta articulación es la que ha permitido diseñar la estructura del Primer Coloquio Interamericano de Educación y Derechos Humanos, a realizarse en la Universidad Nacional de Quilmes entre el 16 y el 19 de mayo próximos y que organizaron esa universidad del conurbano bonaerense, la Universidad Nacional de La Plata y el Instituto Interamericano de Derechos Humanos, con sede en San José de Costa Rica.

² RIPA, L.F. (2004) *¿En qué facultades debe enseñarse derechos humanos? La novedad de la perspectiva*. Ante el VIII Encuentro Nacional de Comités de Ética de la Salud. “La Salud de hoy y la Vida de mañana ¿Derecho o Mercancía? Organizado por BIO&SUR: Asociación de Bioética y Derechos Humanos. Buenos Aires, UBA, Facultad de Medicina, 10 y 11 de diciembre de 2004 (inédito).

³ RIPA, L.F. (2005) *Los derechos humanos en la educación y en la/s cultura/s*. En el VII Corredor Das Idéias do Cone Sul “Cone Sul: Fronteiras, Democracias, Cidadanias, Identidades”, Universidade do Vale do Rio dos Sinos–Unisinos, São Leopoldo–RS–Brasil, 17 a 19 de agosto en el Eixo 6: Processos educativos e interculturalidade (en prensa).

⁴ RIPA, L.F. (2005) *Derechos y pactos entre el deseo y la desilusión*. En el Décimo Congreso Kant Internacional “Derecho y Paz en la Filosofía de Kant” Universidade de São Paulo–USP São Paulo Brasil 4 al 9 de septiembre. En prensa en versión en francés.

1. EL DERECHO A LA EDUCACIÓN

Los números que acompañan la gacetilla del congreso y el minucioso trabajo del Relator Especial sobre el Derecho a la Educación ante las Naciones Unidas, doctor Vernor Muñoz⁵ presentan un panorama que no puede menos que desalentar: los niños que no asisten a la escuela se cuentan por millones, las matrículas en muchos países son bajas y, sobre todo, la matriculación oculta la realidad tremenda de la deserción escolar, por la cual el número de niñas y niños que efectivamente terminan sus niveles de estudio es todavía mucho más bajo.

Estas realidades nos permiten plantear una serie de cuestiones. En primer lugar, la distancia entre la proclamación del derecho y el acceso efectivo. En segundo lugar, la ampliación de la conciencia sobre derecho y su dialéctica con las exclusiones ocultas. En tercer lugar, el caso especial de la educación superior.

1.1. La tesis de que se tiene derecho a la educación desplaza dos discursos anteriores que encuadraban la relación entre los individuos y su acceso a esa formación personal.

Sin entrar en el debate acerca de si ese derecho es “natural” y debido a cualesquiera tipo de estructura humana esencial o si, como sostiene Rabossi⁶ se trata de un “fenómeno” humano histórico que es posible y es preciso describir con detalle sin buscar fundamento alguno para su existencia, lo cierto es que, sea cual sea el caso, el derecho a la educación enuncia una prerrogativa que todos los seres humanos tienen por el solo hecho de ser humanos. Se trata de la mayor revolución política y ética de nuestros tiempos: el acuerdo explícito, documentado y firmado, convertido en ley, no pocas veces de estatuto constitucional, de que no hay quien pueda ser privado del acceso a la educación... al menos en su nivel primario (volveremos sobre este tema).

Pero si se tiene *derecho* a ser educado la educación deja de ser dádiva de quién sabe qué benefactor humano o divino. El primer discurso que “corre” el discurso de los derechos humanos es el discurso de la beneficencia: lo que se obtiene o debe obtenerse por derecho no puede serlo por don gratuito. Al contrario: la tesis del derecho convierte a los sistemas y estados en *deudores* de la enorme masa de hombres y mujeres que ahora no necesitan esperar de la bondad de nadie sino que exigen del poder de todos lo que en derecho les pertenece.

El segundo discurso –menos evidente, por cierto– que por el discurso de los derechos humanos en general y del derecho a la educación en especial resulta desplazado es el discurso meritocrático. En efecto: la tesis de que cada uno y cada una tiene lo que se gana y se merece no obtiene cabida en este terreno: nadie ha de “lograr” que se le reconozca tal derecho que no es premio al mérito ni resultado exitoso de ninguna gestión. Es más: la exigencia de *procurarse* ese beneficio se muestra perversa: se dobla en una velada o abierta acusación respecto del sujeto de derecho: si no accede es porque no habrá trabajado lo suficiente para lograrlo. Esta forma del trágico “por algo será”⁷ invierte la responsabilidad

⁵ MUÑOZ VILLALOBOS, V. (2006) *Informe sobre la educación en las niñas*. Ante la Comisión de Derechos Humanos de la ONU. En http://www.iidh.ed.cr/listas/verMensaje.asp?Mensaje_Id=1921.

⁶ RABOSSO, E. (1991): El Fenómeno de los Derechos Humanos y la posibilidad de un nuevo paradigma teórico, en *El derecho, la política y la ética*, México, Siglo XXI, 1991.

⁷ CONADEP (1984) *Nunca Más*, Buenos Aires EUDEBA. Esta comisión que estudió la desaparición forzada de personas para llevar a juicio a los responsables hizo de esa frase el argumento falaz y fatal por el que las víctimas pasaban a ser “responsables” de sus propios asesinatos porque “algo habrán hecho”.

acusando a la víctima. Esta consideración es importante porque si bien la variable del mérito puede desaparecer de la consideración estricta en término de derechos, goza de buena salud en la práctica educativa a niveles macro y micro.

Pero entre estas nobles palabras y la escolaridad efectiva y cumplida hay todavía una brecha enorme cuyas dimensiones siguen el dibujo de la brecha de la pobreza: mientras en algunas ciudades europeas se cierran aulas por baja natalidad, en otros lugares los estudiantes se hacinan en aulas insalubres. Los caminos y los útiles escolares, los docentes capacitados, las jornadas con el tiempo disponible para estudiar o recargado de trabajo para sobrevivir, hacen las diferencias que no parecen tender a borrarse, pese a los cambios auspiciosos de los que habla Muñoz.

Un ejemplo reciente es el de una comunidad mapuche en la Patagonia argentina cuyos niños y niñas tenían una hora de viaje a caballo para llegar a la escuela. Cuando Benetton compró decenas de miles de hectáreas y cercó sus campos ignorando caminos, estos escolares necesitaban seis horas a caballo para poder llegar a la misma escuela, rodeando la propiedad de Benetton. El resultado no necesita pensarse mucho: abandonaron la escuela.

1.2. Contribuye al goce efectivo del derecho a la educación la ampliación de la conciencia no sólo sobre la *necesidad* de educarse sino sobre el derecho habido.

En este sentido podemos llamar la atención acerca de las visiones que no llevan tantos años de ser modificadas y que progresan de una certeza otrora de que bastaba, para la comunidad, con que algunos supieran leer y escribir a la actual obligatoriedad de la escuela primaria.

La pregunta por el acceso a la educación debe modularse respecto de los niveles: ¿es la escuela secundaria un derecho de todos y todas, o un “lujo” para algunos o algunas?

En este lugar puede operar una falacia que es habitual en los discursos respecto de las mujeres y que consiste en utilizar la noción de *cuidado* como un operativo de exclusión. Por un presunto respeto a que algunas personas puedan no desear ciertos niveles de educación, el considerarla *optativa* es, en realidad, una forma de restringir la oferta con intereses mezquinos.

La pregunta por el acceso efectivo necesita, entonces, replicarse según variables geográficas, de género y de clase social para no permitir que la estadística general disimule las omisiones concretas.

Sin embargo todavía nos mantenemos en el terreno cuantitativo y nos preguntamos por las cantidades de niños y niñas que se matriculan, que finalizan sus niveles de educación formal, que tienen posibilidades de llegar a sus escuelas donde recibir una educación de calidad.

En la perspectiva cualitativa no podemos menos que plantear un problema que, de plantearse mal, abre las puertas a muchas prácticas de exclusión y abandono.

Nos referimos a los conflictos culturales que pueden deberse a que el derecho a la educación se cumple en una oferta de educación formal y homogénea en cada estado. La pregunta por la agresión posible a formas de ver y de pensar y a tradiciones y narrativas históricas propias es totalmente pertinente.

Por un lado, esta pregunta pudiera mal responderse con la renuncia a la escuela pública para “ciertos sectores” o “ciertas comunidades”. Por otro lado, no podemos disimular ya más que la escolarización, por ejemplo en la Argentina, ha ido de la mano de un pro-

yecto homogeneizador que desconoce peculiaridades y diferencias y sueña con un conglomerado de “palomitas blancas”⁸ que no tengan entre sí diferencia alguna.

Hace unos años una comunidad menonita entró en conflicto con el gobierno de la Provincia de La Pampa, en Argentina. En efecto: en la comunidad se impartía a los niños y niñas todos los conocimientos que “necesitaban”: algo de historia y mucho de la Biblia. El conflicto comienza cuando el gobierno advierte que no cumplen con la ley de educación obligatoria. Pero en el debate llegaron a una conciliación por la cual la Provincia permitió que no concurrieran a las escuelas pero los menonitas ampliaron la curricula y se comprometieron a enseñar una cantidad de contenidos que ellos juzgaban “innecesarios”⁹.

1.3. En el caso de la educación superior, por último, entiendo se debe hacer una ampliación decidida de modo tal que hemos de afirmar que, en *principio* en sentido estricto, todos y todas deben poder acceder a la educación superior, contrariando tesis de que “la universidad no es para todos”¹⁰.

Los niveles más altos de formación aunque *de hecho* no sean recorridos sino por una minoría no solamente pueden observarse como fácticamente más y más poblados de alumnos y alumnas (lo que suele expresarse en términos de masificación de la enseñanza superior) sino que deben declararse como un bien a distribuirse, en principio, entre todos y todas.

Las modificaciones mentales, presupuestarias y académicas que supone esta tesis son enormes. Pero insistimos: en Sierra Leona, por poner un ejemplo extremo, no solamente debemos luchar para que todos los niños y las niñas accedan a la escuela primaria sino para que todo nivel de educación también a ellos les sea posible.

Por cierto, se trata de un principio en el sentido fuerte con que lo usan las éticas deontológicas que quiere mantener abierta la oportunidad. De ningún modo, al menos a la altura de nuestro estado de conciencia, este nivel debiera ser *obligatorio*.

Esta tesis supone dos cosas: por un lado, la denuncia de la falsa disyuntiva cantidad-calidad que plantea que una educación masiva es necesariamente peor que una selecta y restringida en número a unos pocos. La explosión académica que hemos vivido en estas últimas décadas y el ejemplo de universidades enormes y masivas de prestigio internacional, como lo son la UNAM en México y la UBA en Buenos Aires, son una prueba en contrario de aquella disyuntiva tan falaz como extendida.

Pero también supone criticar la asociación de dos tesis que, a mi entender, son en realidad opuestas aunque ambas sean banderas, por ejemplo, de la Reforma Universitaria argentina de principios del siglo XX, sostenidas por la mayoría de los militantes de izquierda en nuestras universidades públicas.

Me refiero al “ingreso irrestricto” y a la abolición de “cupos”.

Que la enseñanza superior sea posible para todos no significa que cada uno podrá estudiar lo que quiera y donde quiera. La universalidad de la oportunidad puede –y a mi jui-

⁸ Expresión cariñosa que alude a los guardapolvos blancos con los que los escolares argentinos concurren a clase. La empresa niveladora de diferencia y el “horror a la diferencia” según Segato se oculta tras esta cariñosa metáfora. Citado en GARCIA CANCLINI, N. (2000) *La globalización imaginada*, Buenos Aires-México, Paidós.

⁹ Éste es uno de los ejemplos de conflicto entre el derecho de las comunidades a mantener sus estándares culturales y los derechos de los individuos a modificar sus encuadres tradicionales, para lo que necesitan de un mínimo de formación “común” y que trascienda los límites culturales.

¹⁰ RIPA, L. (1997): En torno a la ley de educación superior” *Revista Criterio*, n° 2194, abril.

cio debe- combinarse con una política universitaria que defina, privilegie y encauce los dineros públicos y los recursos humanos en función de un diseño de difícil concepción, de necesaria permanente corrección, de gesta colectiva y abierta a las discusiones pero que de ninguna manera tenga que ceñirse al interés o al deseo *individual* como tal. Porque, bien mirado, cada abogado que en Buenos Aires matriculamos sin necesitarlo lo pagamos, toda la población, tres veces. Pagamos una carrera que no necesitamos. Pero pagamos el no tener el ingeniero que sí necesitamos. Y pagamos luego la multiplicación de lo que se ha llamado la “industria del juicio” por cantidad de pleitos inútiles cuyo único sentido es el de que “los abogados de algo tienen que vivir”.

Cómo resolver cada vez y en cada lugar la dialéctica entre libertad y necesidades sociales, apertura y proyectos nacionales, “vocación” y ofertas diferenciadas es una empresa enorme y entusiasmante.

2. EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS

Si en este momento las Naciones Unidas se encuentran en el programa de mejora del acceso a la educación y de allí las campañas y estudios diferenciados y pormenorizados sobre la escolaridad real de las poblaciones en el mundo, en el “decenio” que comenzara en 1995 se propusieron ampliar la educación *en* derechos humanos.

Los planes y las propuestas se dirigieron entonces a incluir en las currículas diversas los contenidos que informan sobre tratados, declaraciones, sistemas, tribunales y procedimientos de derechos humanos.

Las conclusiones de los organismos no fueron alentadoras: pocos países aceptaron formar las comisiones y elaborar los planes que se propusieron, no se advirtió avance significativo en las modificaciones curriculares, pese al enorme aporte de material didáctico diversificado y, sobre todo, pese a la enorme ampliación del “tema” *derechos humanos* en el discurso común y mediático.

En la Universidad Nacional de Quilmes estamos investigando, precisamente, cuál es el lugar en las currículas universitarias que tiene este tema. Nuestra investigación pregunta por cursos específicos y por cursos que incluyan temática de derechos humanos; por niveles de grado o posgrado; por su periodicidad y, especialmente, por su situación de curricular o extracurricular (es decir, si otorgan créditos para el grado o son “abiertos” o “libres”, como suele denominarse a las cátedras), si son obligatorios u optativos y dentro de qué esquema disciplinar se encuentran: si son exclusivos de las escuelas de leyes y abogacía o se dictan en otras facultades.

La investigación, aún sin finalizar, ya ha dado algunos datos interesantes.

En primer lugar, podemos afirmar que los derechos humanos gozan en nuestras universidades, en general, de un lugar de enorme simpatía y de pareja marginalidad: son importantes y reconocidos pero difícilmente se encuentra a los actores responsables, las adjudicaciones docentes –salvo en caso “obligado” de las escuelas de derecho, al menos para las materias de Derecho Internacional y Derecho Constitucional- son por lo menos azarosas y frecuentemente desconocidas para la administración central.

Esto significa que los canales de información sobre cursos y programas son tortuosos y difíciles. Pero también que las multiplicaciones de cátedras, cursos y seminarios en espacios, disciplinas y carreras que en una primera mirada parecieran ajenas al tema, constituye una riqueza notable y que debemos remarcar.

Además, y contradiciendo en algo lo que acabo de decir, vemos que hay una lenta pero constante mejor *instalación* del tema como contenido: cursos que son mejor conocidos y

tomados por más interesados, materias que pasan de ser “libres” a ser curriculares, al menos como optativas, etc. Hay interesantes experiencias de “servicios” de enseñanza de distintas dimensiones a carreras diversas (como es el que proporciona el Instituto de Derechos Humanos de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata que cubre distintos tramos de formación en derechos humanos en un abanico interesante de facultades y carreras muy distintas) y, sobre todo, de proyectos universitarios de formación en derechos humanos de grupos y comunidades populares con cursos de formación de formadores, elaboración de material didáctico específico, etc. (como es el caso de los múltiples cursos que lleva adelante el Centro de Derechos Humanos “Emilio Mignone” de la Universidad Nacional de Quilmes).

A nivel medio, también por ejemplo, algunas pedagogas que conocían bien el tema lograron que en la Provincia de Buenos Aires se desdoblara, a partir del año 2004, la materia denominada “Ética y formación ciudadana”. En efecto: dividiendo la carga horaria hoy se dictan dos materias diferentes: una referida estrictamente a ética y filosofía y otra a ciudadanía y *derechos humanos*. Esta especificidad en la titulación tiene que ver con el interés de modificar inclinaciones o necesidades subjetivas de preferir determinada porción de los contenidos de la materia anterior, sobre todo habida cuenta que la reforma pedagógica en Argentina no suele acompañarse de suficiente formación de los docentes para que puedan dictar idóneamente los nuevos contenidos requeridos por la curricula reformada.

De modo que aunque los resultados disten de la propuesta de la ONU sin duda muestran una curva ascendente y un corrimiento hacia lugares centrales, en el sentido del empoderamiento y en el sentido de la acreditación curricular.

3. LOS DERECHOS HUMANOS EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA

Este tercer escenario en el que juegan la educación y los derechos humanos no cuenta todavía con una campaña o programa específico de las Naciones Unidas pero, sin embargo, es al que se refieren con mayor asiduidad y con mayor interés la mayoría de los docentes a los que mencionamos el tema de nuestra investigación o de nuestro Coloquio.

Se trata del espacio ético por excelencia: aquél en donde las conductas concretas se adecuan o no a la normativa de los derechos humanos.

Como resulta entonces para nosotros una perspectiva nueva que recién comenzaremos a investigar, solamente voy a proponer algunas variables e instancias en las que parece refractarse la cuestión de si, sí o no, nuestras prácticas concretas en los procesos de enseñanza-aprendizaje respetan los derechos humanos; respetan, entonces, a los humanos implicados en esos procesos, precisamente porque son humanos.

En la perspectiva “macro” nuestra pregunta se interroga por la gestión de las políticas educativas. Los actores y actoras que verdaderamente cuentan y los que son ignorados en sus convicciones y preferencias. A los que se les reconoce aptos para aportar y a los que les “llega” la nueva política, la “reforma”, etc.

El uso de los verbos denuncia algo de lo que sospechamos: las políticas educativas siempre, a lo sumo, “bajan”, nunca “suben”. El diseño y su discusión se dan en estamentos superiores y de expertos clausos en sus oficinas de consultores. Los docentes y los alumnos, las familias y la población en general tiene luego el exclusivo “derecho” de aprender bien la lección redactada antes, arriba y afuera. Se distinguen los padres que “colaboran”, los docentes que “se suman” de los que no lo hacen: se distinguen precisamente porque son funcionales a la reforma y a la propuesta política de la que se trate.

La invisibilidad de este fenómeno es de tales dimensiones que algunos de esos expertos son pensadores y autores de entre los más progresistas: la distonía entre el discurso hablado en estas reformas y la práctica concreta es responsable, según creo, de alguno de nuestros males en el sistema educativo.

Un ejemplo es el de la última reforma que “descentralizó” según se dijo, toda la educación en Argentina. En realidad, lo único que de veras se regionalizó fue el presupuesto, razón por la cual provincias y aún municipios debieron hacerse cargo del financiamiento de la educación. Pero tuve oportunidad de estudiar en un taller los “Contenidos Mínimos Curriculares” de la materia “Ética y Formación Ciudadana” y compararlo con los planes para esa materia de algunas jurisdicciones. El listado de esos presuntamente mínimos contenidos es tan amplio y detallado que planteé en el seminario que, si yo fuera docente de esa materia, lejos de poder modificar, adecuar, agregando perspectivas, textos y temas, apenas si me alcanzaría el tiempo para dictar lo que, a mi juicio, en lugar de contenidos mínimos era un programa acabado y extenso de dictado de clase. Las variaciones locales fueron prueba de mi aseveración: las provincias o tomaban el texto tal como había sido elaborado a nivel nacional, o, a lo sumo, lo “modificaban” agregando, si fuera el caso, el gentilicio como adjetivo: en lugar de ser, digamos “la educación del niño” era ahora “la educación del niño salteño”, por ejemplo. Esa ridícula variante era signo suficiente de la clausura del programa.

Sin embargo... años después tuve ocasión de conocer una “auténtica variedad”. Porque a un compañero del curso de derechos humanos una conocida editorial de textos escolares le ofreció escribir, precisamente, el “manual” de formación ética y ciudadana en “su versión de izquierda”. Porque, me explicaba, la editorial publicaría tres versiones: de izquierda, de centro y de derecha, para comerciar en los distintos colegios cuya definición estaba totalmente clara y antecedente a cualquier reforma pedagógica de la que se trate¹¹.

El mercado produjo lo que la política omitió, por negarle espacio real.

Es penoso observar la transmisión a modo de “libreto” que los docentes padecen y que repiten noblemente convencidos... sin poder criticar que las conductas desmientes tales libretos y que la resultante es un enorme *constructo* del “como si” que no llega a encarnarse porque nació ajeno.

También dentro de las instituciones es posible y es preciso ver la manera como los derechos elementales como la libertad, la privacidad, el buen nombre, el trabajo digno, etc. son respetados o conculcados livianamente. Los sistemas de autoritarismo y opresión, a veces bajo las formas del “cuidado” paternalista, pero casi siempre con estilos de arbitrariedad y violencia están tan naturalizados que pertenecen “tranquilamente” al paisaje de nuestras instituciones escolares de todos los niveles. Cuando una pregunta honesta se detenga en el número significativa y relativamente muy alto de docentes que piden licencia (permiso) en su trabajo por enfermedades o dolencias psiquiátricas y cuando ese detenerse abandone el fácil recurso de culpar “a los chicos, que son terribles” podrán observarse patologías del sistema educativo que, como nos enseñara Foucault, nos asemeja a los sistemas carcelarios¹².

Por último, mirando ahora los procesos micro y de desarrollo diario al interior de cada aula es posible y es preciso preguntarse por las formas de discriminación abierta y sola-

¹¹ Debo decir en honor a mi compañero que rechazó el trabajo por la perversión de la propuesta.

¹² Rita Segato opina que la cárcel es un espejo, concentrado y neto, de la totalidad de la sociedad. Lo que ocurre tras sus muros y que nos horroriza a menudo es un condensado de nuestra manera de ser, de sentir y de decidir con, para y también contra los otros (SEGATO, R. (2003) El sistema penal como pedagogía de la irresponsabilidad y el proyecto “Habla, preso: el derecho humano a la palabra en la cárcel”. En *Série Antropología*, N° 329, Departamento de Antropología, Universidade de Brasilia.

pada, de violencias personales y colectivas, de anulación de personalidades y de identidades, en el mejor de los casos, por ignorancia, pero con frecuencia, por hostilidades hacia los y las *diferentes*.

La crueldad infantil y adolescente es conocida, pero las sutiles formas de preferitismo e ignorancia de los sujetos concretos con que tantos docentes se relacionan a diario ni siquiera producen un “ruido” de inquietud moral. El trato para con los familiares, proclamados integrantes de la “comunidad educativa” pero en verdad sumisos y sometidos a las modas, a los lenguajes y hasta a los boletines de notas que los ignoran y los desprecian¹³ es otro ejemplo de lo que queremos señalar.

Un renglón al menos deberíamos dedicar a las relaciones horizontales y de colegas: a las formas como los presuntamente “pares” comparten o compiten, apoyan o denigran, integran o desplazan, etc. etc.

4. VÍNCULOS Y EFICACIAS

¿Qué tiene que ver el derecho a la educación con la educación en derechos humanos y los derechos humanos en la práctica educativa?

Creo que hemos transcurrido suficientemente estos ejes mostrando su perspectiva propia y, si se quiere, presumiendo su independencia. Sin embargo tendríamos que preguntarnos si la confluencia de las palabras “educación” y “derechos humanos” en cada caso es meramente casual o algo los vincula intrínsecamente.

La tesis final que quisiera defender es la de que los relaciona un vínculo estrecho y móvil, mediante una figura *reticular* que opera con idas y vueltas, con indiferencia jerárquica y con solidez de alianzas, las más de las veces –como las “redes” que se ponían algunas abuelas en la cabeza- *invisibles*.

El derecho a la educación es tal desde el momento en que es *exigible* por todos y todas gracias a su consagración en tratados y firmas y su ratificación en las legislaturas nacionales de las que se trate.

Pero esta exigibilidad formal se vuelve real cuando hombres y mujeres de cualquier parte del mundo tienen internamente el conocimiento del tema y de la ley, conocen también los canales y formas de demanda y poseen la capacidad para iniciarla.

Esto dista de ser así para la mayoría de los ciudadanos y ciudadanas de los estados donde este derecho es ley, aún, es ley constitucional. La figura del defensor del pueblo quiere cubrir esa distancia pero el empoderamiento real de los derechos es un proceso lento y difícil¹⁴.

¹³ Uso la palabra “reformas” en plural porque, al menos en la Argentina, podría decirse que las reformas son una constante. En una de ellas, en la década del 80, un padre indignado me comentaba su necesidad de “ir a reuniones para que nos expliquen cómo leer el boletín” (la libreta de calificaciones). Ese instrumento que debiera ser un texto transparente del docente hacia los padres era tan complejo y voluminoso, tan lleno de páginas y de palabras, la mayoría de ellas extrañas totalmente al habla vulgar, que resultaba toda una aventura llegar al lugar donde con alguna aproximación se pudiera saber “a mi hijo cómo le va” o “qué se sacó”. Alguna vez alguien debería investigar la historia de la instalación de los “index” de palabras prohibidas en el mundo de la educación: el nuevo libreto es muchas veces un guión de guerra, de una batalla que se libra contra la ignorancia y el atraso pero que cobra víctimas en docentes y familiares.

¹⁴ En marzo de 2004 la Provincia de Entre Ríos no pudo comenzar las clases porque los maestros se declararon en huelga a la espera de mejoras salariales y de pago de salarios adeudados. El conflicto duraba y las acusaciones entre gobierno y sindicato docente se multiplicaban. Pero el defensor del pueblo planteó un recurso en términos de la violación al derecho a la educación de los niños y niñas entrerrianos y emplazó al gobierno provincial para que solucionara el conflicto, que así lo hizo. Hasta donde conozco es la primera vez que un conflicto de este tipo, frecuente en Argentina, fue resuelto apelando al derecho humano a la educación.

La educación en derechos humanos es la que puede ayudar en este sentido.

La novedad del “discurso de los derechos humanos” no solamente es la que ya mencionamos de corrimiento de la beneficencia y la meritocracia sino que ofrece un novedoso aporte en sentido antropológico identitario.

En efecto: desde siempre y paradigmáticamente en la filosofía de Kant se ha querido y pensado en un “estado de derecho”, esto es, en una situación social y política en que la ley y el derecho sean respetados por todos y todas, ciudadanos, autoridades políticas y grupos de poder, los que fueren.

Pero el “derecho” de ese “estado de derecho” actúa como un marco regulativo, de carácter “negativo”, de cuasi-amenaza, que controla que nadie pueda salir de la vía marcada por la ley. Está allí, para ser usado si se necesita.

Este carácter de control eventual es el que lo hace insumo de especialistas, que son “los que saben de leyes”.

Con los “derechos humanos” ocurre algo nuevo que quisiera destacar. Ya el plural denuncia una multiplicidad y movilidad que no se asimila al marco formal externo.

Pero algo más profundo se esconde en las campañas, curso y observatorios que multiplicamos en nuestros centros pero también en nuestros barrios y poblaciones marginales.

El discurso de los derechos humanos tiene, a mi juicio, también no sólo esa capacidad regulativa externa sino una capacidad de *definición antropológica identitaria*: nos dice quiénes somos y cómo somos en tanto que sujetos de tales derechos.

Enterarse en la educación formal pero sobre todo en la informal acerca de nuestros derechos humanos es una forma de empoderamiento nueva y decisiva de cuyas consecuencias apenas podemos llegar a sospechar una parte.

Esta es la razón profunda, según creo, de que multipliquemos los cursos y los boletines, los cuadernillos y los videos porque saber de derechos humanos es redefinirnos como los humanos que somos.

Aquí encontramos el necesario vínculo con la práctica.

Cuando los discursos –derechos humanos, ética, espiritualidades diversas- no se acompañan de gestos y conductas coherentes con los mismos se produce lo que me ha gustado llamar una *esquizofrenia discursiva*¹⁵: una morbilidad social por la cual se conviene en un discurso que es “lo que se puede/debe decir” y una praxis que la desmiente, en especial en el momento de las elecciones políticas y de las transacciones económicas.

La tesis que me gustaría sostener es la de que solamente un discurso sobre los derechos humanos que se acompañe de una práctica respetuosa a ultranza de la dignidad de todos y todas puede resultar *creíble* y aprendible.

En la Argentina tuvimos décadas de notable no-aprendizaje del idioma inglés y de la historia argentina, pese a las muchísimas horas que alumnos y alumnas pasan en cursos dedicados a enseñarlos. Creo que el inglés tiene que ver con nuestra historia, especialmente referida a las Islas Malvinas, pero la historia no se aprende a pesar de tantos buenos esfuerzos por su condición de *mítica*.

Los derechos humanos corren ese riesgo de permanecer como un mito, el más hermoso de nuestro tiempo si no logran afectar las *vidas* concretas, en el aula, en el Ministerio de Educación, en la Universidad...

¹⁵ RIPA, L. (2003) Esquizofrenia social y contraseña filosófica. *Agora Philosophica, Revista Marplatense de Filosofía* Año IV, N° 7, 69-77.

La práctica viva, con su necesaria diversificación y creatividad a la hora de resolver y decidir en cada situación concreta es la que sella el saber de los derechos humanos como *cierto* y éste es el que permite apoderarse del derecho como *propio*: ¡como derecho!

Entonces, si el derecho nos obliga a mirar con cuidado matices y diferencias, si el contenido curricular referido a los derechos nos obliga a reparar en su extensión y validez, es la vida organizada éticamente según los derechos humanos la que cierra en verdad y en poder lo que si no puede ser una hermosa expresión de deseos y fuente de frustración.

EL PROGRAMA MUNDIAL DE EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS: PASADO Y PRESENTE

Carolina Ugarte
Universidad de Navarra

INTRODUCCIÓN

En el artículo 13.1. del *Pacto Internacional de Derechos Económicos Sociales y Culturales* se afirma lo siguiente:

“Los Estados Partes en el presente Pacto reconocen el derecho de toda persona a la educación. Convienen en que la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana, de su sentido de dignidad, y debe fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales. Convienen asimismo en que la educación debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y entre los grupos raciales, étnicos o religiosos, y promover las actividades de las Naciones Unidas en pro del mantenimiento de la paz”.

De la lectura de este artículo se desprende que la educación en derechos humanos es parte esencial del derecho a la educación. Así se ha afirmado en numerosos textos internacionales¹. En los últimos años, la comunidad internacional ha prestado especial atención

¹ En el ámbito de Naciones Unidas se pueden destacar entre otros la *Convención Internacional sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial* (1965): artículo 2 y 7; la *Declaración de Naciones Unidas para la promoción en los jóvenes de los ideales de paz, respeto mutuo y entendimiento* (1965): principios I-III y VI; la *Convención de los derechos del niño* (1989): artículos 4, 17, 19 y 29 y la *Declaración y programa de acción de Viena* (1993): artículos 33, 34 y 80-82. Del ámbito de UNESCO se puede citar: la *Recomendación sobre la educación para la comprensión, la cooperación y la paz internacionales y la educación relativa a los derechos humanos y las libertades fundamentales* (1974); el *Congreso Internacional sobre la enseñanza de los derechos humanos* (Viena, 1978); la *Recomendación de Malta sobre la enseñanza, documentación e información sobre los derechos humanos* (1987); el *Congreso Internacional sobre educación para los derechos humanos y la democracia* (Monreal, 1993) y la *Declaración de la 44ª reunión de la Conferencia Internacional de la educación* (1994). Para una visión más completa de los textos internacionales de derechos humanos que recogen la educación en derechos humanos en su articulado, se puede consultar OFFICE OF THE UNITED NATIONS HIGH COMMISSIONER FOR HUMAN RIGHTS (1999): *The United Nations Decade for Human Rights Education (1995-2003) n° 3: The Right to Human Rights Education*, New York and Geneva, United Nations, 1999 (HR/PUB/DECADE/1999/2).

a este aspecto del derecho a la educación. Así en 1995 la Asamblea General proclamó el *Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos* que se extendió desde 1995 hasta finales de 2004². Una vez finalizado el Decenio, Naciones Unidas vio la necesidad de seguir profundizando en la educación en derechos humanos y en la 59ª sesión de la Asamblea General -que se celebró en diciembre de 2004- se anunció el comienzo de un *Programa Mundial para la educación en derechos humanos*³ cuya primera fase se desarrolla desde 2005 a 2007.

De todos los aspectos tratados a lo largo del Decenio y del Programa mundial, por ser central, parece oportuno recoger la definición y contenido de la educación en derechos humanos que se suscriben, así como detallar de un modo descriptivo las medidas principales acometidas en estas iniciativas internacionales. De este modo, se tratará de contrastar ambas acciones internacionales para valorar sus aportaciones a la realización de la educación en derechos humanos.

1. EL DECENIO DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN EN LA ESFERA DE LOS DERECHOS HUMANOS 1995-2004. LECCIONES PARA LA VIDA

El documento base que contiene las finalidades, propósitos y estructura del Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos es *El Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos (1995-2004). Lecciones para la vida*⁴. Este documento es el punto de referencia para todos los informes, publicaciones y actividades llevadas a cabo en el marco del Decenio⁵. De todos los aspectos abordados en esta publicación, es de especial relevancia para este trabajo mencionar, en primer lugar, cuál es la **definición** de educación en derechos humanos que se suscribe.

2. La educación en derechos humanos se definirá como el conjunto de actividades de capacitación, difusión e información encaminadas a crear una cultura universal en la esfera de los derechos humanos, actividades que se realizan transmitiendo conocimientos y moldeando actitudes, y cuya finalidad es:

- a) Fortalecer el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales;
- b) Desarrollar plenamente la personalidad humana y el sentido de dignidad del ser humano;
- c) Promover la comprensión, la tolerancia, la igualdad entre los sexos y la amistad entre todas las naciones, los pueblos indígenas y los grupos raciales, nacionales, étnicos, religiosos y lingüísticos;
- d) Facilitar la participación efectiva de todas las personas en una sociedad libre;
- e) Intensificar las actividades de las Naciones Unidas en la esfera del mantenimiento de la paz.

² ASAMBLEA GENERAL (1994): *Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos*, Naciones Unidas (A/RES/49/184).

³ ASAMBLEA GENERAL (2004): *Programa Mundial para la educación en derechos humanos*, Naciones Unidas (A/RES/59/113).

⁴ OFICINA DEL ALTO COMISIONADO DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LOS DERECHOS HUMANOS (1998): *El Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos (1995-2004). Lecciones para la vida*, Naciones Unidas (HR/PUB/DECADE/1998/1).

⁵ Si se quiere conocer estas acciones de un modo más detallado se puede consultar UGARTE, C., (2004): *Las Naciones Unidas y la educación en derechos humanos*, Pamplona, EUNSA, pp. 255-263.

En la segunda parte del documento *El Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos 1995-2004. Lecciones para la vida* se abordan las directrices para la elaboración de planes de acción nacionales para la educación en la esfera de los derechos humanos. De estas directrices pueden extraerse los componentes del **contenido** de la educación en derechos humanos. Allí se señala⁶:

13. La promoción de los derechos humanos tiene lugar en el contexto de campañas de educación que abarcan tres dimensiones:

a) conocimientos: actividades de información acerca de los derechos humanos y de los mecanismos existentes para su protección;

b) valores, creencias y actitudes: promoción de una cultura de derechos humanos mediante el fomento de valores, creencias y actitudes que sustenten esos derechos;

c) adopción de medidas: fomentar la adopción de medidas para proteger los derechos humanos y evitar las violaciones de esos derechos.

Por otra parte, el programa de Ejecución del Decenio consta de ocho **componentes** –que coinciden con los objetivos propuestos para el Decenio-⁷. El Decenio, para lograr sus fines, apuesta por la elaboración y el fortalecimiento de programas amplios, eficaces y sostenibles de educación en la esfera de los derechos humanos en los planos local, nacional, regional e internacional. Esta estrategia, como se vio en el *Informe de la Alta Comisionada sobre la Evaluación de mitad de periodo* resultó un tanto ineficaz⁸.

Una vez finalizado el Decenio y tras desestimar la posibilidad de proclamar un segundo Decenio para la educación en derechos humanos⁹, Naciones Unidas decidió implantar un Programa Mundial para la educación en derechos humanos¹⁰. Se estudia a continuación el contenido de esta iniciativa con el objetivo de ver se superan los puntos débiles del Decenio.

2. PROGRAMA MUNDIAL PARA LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS

Siguiendo la praxis del apartado anterior a continuación, se presenta la definición y contenido de la educación en derechos humanos, así como las principales medidas acometidas en el marco del Programa Mundial en su primer año de vigencia. Concretamente, se estudiará el documento central publicado por Naciones Unidas: *El proyecto revisado*

⁶ OFICINA DEL ALTO COMISIONADO DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LOS DERECHOS HUMANOS, *El Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos (1995-2004). Lecciones para la vida, o.c.*, p. 41.

⁷ El contenido detallado de estos componentes se encuentra en las pp. 14-30 del documento *El Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos (1995-2004). Lecciones para la vida, o.c.*

⁸ ASAMBLEA GENERAL (2000): *Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos. Informe de la Alta Comisionada de las Naciones Unidas para los derechos humanos sobre la evaluación de mitad de periodo de los progresos hechos para alcanzar los objetivos del Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos (1995-2004)*, Naciones Unidas (A/55/360).

⁹ Cfr. COMISIÓN DE DERECHOS HUMANOS (2004): *Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos (1995-2004): Informe sobre los logros y los fallos registrados en el Decenio y sobre las futuras actividades de las Naciones Unidas en esta esfera*, Naciones Unidas (E/CN.4/2004/93).

¹⁰ ASAMBLEA GENERAL, *Programa Mundial para la educación en derechos humanos, o.c.* (A/RES/59/113).

*del plan de acción para la primera etapa (2005-2007) del Programa Mundial para la educación en derechos humanos*¹¹.

En el punto 3 de este Proyecto revisado, se apunta la siguiente **definición** de educación en derechos humanos:

La educación en derechos humanos es el conjunto de actividades de capacitación y difusión de información orientadas a crear una cultura universal en la esfera de los derechos humanos mediante la transmisión de conocimientos, la enseñanza de técnicas y la formación de actitudes, con la finalidad de:

- a) Fortalecer el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales;
- b) Desarrollar plenamente la personalidad humana y el sentido de dignidad del ser humano;
- c) Promover la comprensión, la tolerancia, la igualdad entre los sexos y la amistad entre todas las naciones, los pueblos indígenas y los grupos raciales, nacionales, étnicos, religiosos y lingüísticos;
- d) Facilitar la participación efectiva de todas las personas en una sociedad libre y democrática en la que impere el Estado de derechos;
- e) Fomentar y mantener la paz;

Como se puede comprobar, en el Proyecto revisado del Plan de Acción, se apunta la misma definición y finalidades de la educación en derechos humanos que en el Decenio pero, en el punto 3 del documento, se añade una finalidad más:

- f) Promover un desarrollo sostenible centrado en las personas y en la justicia social.

Además, al comienzo del Proyecto revisado del Plan de Acción, se concreta cómo puede crearse esa cultura universal de los derechos humanos. Así, en el punto 1, se afirma lo siguiente:

1. La educación en derechos humanos contribuye decisivamente a la realización de los derechos humanos. La educación en derechos humanos tiene por objeto fomentar el entendimiento de que cada persona comparte la responsabilidad de lograr que los derechos humanos sean una realidad en cada comunidad y en la sociedad en su conjunto. En este sentido, contribuye a la prevención a largo plazo de los abusos de derechos humanos y los conflictos violentos, a la promoción de la igualdad y del desarrollo sostenible y al aumento de la participación de las personas en los procesos de adopción de decisiones dentro de los sistemas democráticos.

El punto central de esta definición es afirmar que el objeto principal de la educación en derechos humanos es lograr que las personas sean conscientes de su responsabilidad en la construcción de una sociedad presidida por los valores de estos derechos. Concebir así la educación en derechos humanos supone un avance importante con respecto al Decenio, en el que se pretendía educar en derechos humanos promoviendo medidas institucionales en los planos internacional, nacional y local¹². Estas medidas pueden ser necesarias para construir una cultura de los derechos humanos, pero no suficientes, ya que una cultura impregnada por los valores de los derechos humanos sólo se consigue si, en último término, las personas que forman parte de esa cultura se comprometen de manera estable con el ejercicio libre y responsable de los valores subyacentes a los derechos humanos gene-

¹¹ ASAMBLEA GENERAL (2005): *Proyecto revisado del plan de acción para la primera etapa (2005-2007) del Programa Mundial para la educación en derechos humanos*, Naciones Unidas (A/59/525/Rev.1).

¹² OFICINA DEL ALTO COMISIONADO DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LOS DERECHOS HUMANOS, *El Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos (1995-2004). Lecciones para la vida, o.c.*, pp. 14-30.

rando actitudes favorables a estos derechos. Si las medidas internacionales propuestas en el Decenio parecen no haber llegado a la ciudadanía es porque acaso han quedado desvinculadas de la realidad social:

La salud y el fortalecimiento de las democracias, el desarrollo de sociedades basadas en los derechos humanos y la respuesta a los desafíos sociales “postmodernos” no dependen sólo de las leyes y el buen gobierno del Estado –por muy importante que esto sea– sino, principalmente, de las virtudes –capacidades, si se prefiere– de los ciudadanos que lo constituyen.

Estamos hablando de actitudes tales como la apertura al diálogo, el respeto, la solidaridad, la tolerancia, la responsabilidad hacia el bien común de la sociedad y la humanidad, etc. capacidades todas ellas características del ciudadano dentro del marco común de la democracia, que marcan un auténtico estilo de vida, que no puede alcanzarse sin la ayuda y dirección, tanto en la escuela, como en la familia y otros ámbitos sociales (NAVAL, 2003: 174).

En este sentido, si el Programa Mundial parte de esta afirmación, puede ser el primer paso para hacer efectivas las medidas que se propongan.

Por otra parte, otro aspecto de la educación en derechos humanos que se concreta en el Proyecto revisado del Plan de acción es el **contenido** de esta educación. Según el punto 4 de este informe, la educación en derechos humanos abarca lo siguiente:

- a) Conocimientos y técnicas: aprender acerca de los derechos humanos y los mecanismos para su protección, así como adquirir la capacidad de aplicarlos en la vida cotidiana;
- b) Valores, actitudes y comportamientos: promoción de valores y afianzamiento de actitudes y comportamientos que respeten los derechos humanos;
- c) Adopción de medidas: fomentar la adopción de medidas para defender y promover los derechos humanos.

Los elementos constitutivos del contenido de la educación en derechos humanos coinciden con los propuestos en el Decenio. Sin embargo, en el Proyecto revisado del Programa Mundial se añaden dos matices importantes que parece oportuno señalar. El primero de ellos hace referencia a la transmisión de conocimientos. En este texto –a diferencia del Decenio– no sólo se contempla la importancia de recibir educación sobre los derechos humanos y los mecanismos existentes para su reconocimiento y protección. También se menciona la importancia de adquirir la capacidad de aplicar los derechos humanos a la vida cotidiana. Este aspecto es fundamental. Generalmente se tiende a considerar los derechos humanos desde una perspectiva legal, pero los derechos humanos –por salvaguardar la dignidad humana– también poseen un marcado componente moral¹³. Desde la primera perspectiva los derechos humanos se convierten en derechos que los individuos pueden reclamar al Estado. Pero el alcance de los derechos humanos no se agota ahí. Los derechos humanos, por su dimensión moral, están impregnados de valores que cada persona tiene que adquirir para poder después ejercitarlos libremente. Así, tal y como se recoge en el punto b, el contenido de la educación en derechos humanos no sólo incluye la transmisión de conocimientos, la adquisición de unas técnicas o la adhesión a unos valores. La educación en derechos humanos también supone educar en hábitos y virtudes para lograr que esos valores lleguen a hacerse vida en comportamientos respetuosos con los derechos humanos. Para educar en derechos humanos la adquisición de conocimientos y competencias debe estar acompañada de la educación del carácter, de la apertura cultural y del

¹³ PÉREZ SERRANO, G. (2005): Derechos humanos y educación social, *Revista de Educación*, 336, p. 23.

despertar de la responsabilidad social¹⁴. Esta sería la segunda novedad del Programa Mundial con respecto al Decenio: afirmar la necesidad de afianzar el respeto a los derechos humanos en el compromiso de cada persona con una conducta coherente con esos derechos. De este modo, los derechos humanos ya no son sólo obligaciones legales del Estado con respecto al individuo –que ya es mucho- sino obligaciones de cada persona con la promoción de los derechos humanos en la vida y en la sociedad.

En este sentido, si el fin del Programa Mundial es lograr una cultura universal de los derechos humanos sobre la base del compromiso de cada persona con el ejercicio de los derechos humanos, es claro que la escuela es el lugar idóneo para educar en derechos humanos. Por tanto, el principal valor añadido de esta primera iniciativa de Naciones Unidas dentro del Programa Mundial es proponer -no los ocho componentes del Decenio para elaborar planes de acción internacionales, regionales o locales- sino un Plan de acción para la educación en derechos humanos en los sistemas de enseñanza primaria y secundaria. Además de este Plan se proponen unas orientaciones para aplicar y coordinar la ejecución del Plan de acción a nivel nacional. Se revisan a continuación ambas iniciativas.

2.1. La primera etapa (2005-2007): un plan de acción para la educación en derechos humanos en los sistemas de enseñanza primaria y secundaria.

Según el Proyecto revisado del Programa Mundial la educación en derechos humanos en los sistemas de enseñanza primaria y secundaria incluye cinco elementos:¹⁵

- a) Las políticas.
- b) La ejecución de las políticas.
- c) El entorno de aprendizaje.
- d) La enseñanza y el aprendizaje.
- e) La educación y el desarrollo profesional de los maestros.

Se exponen a continuación los aspectos que se consideran de mayor relevancia en cada uno de los apartados.

a) Las políticas:

En el Proyecto revisado se afirma que para que la educación en derechos humanos sea realidad es necesario, en primer lugar, “elaborar de manera participativa, y aprobar, políticas, leyes y estrategias de educación coherentes que se basen en los derechos humanos e incluyan el perfeccionamiento de los planes de estudios y las políticas de capacitación para maestros y otros funcionarios dedicados a la enseñanza”¹⁶. En este sentido, para incluir la educación en derechos humanos en los planes de estudio en el Proyecto revisado se proponen, entre otras, las siguientes medidas¹⁷:

- Elaborar un plan de estudio nacional específico para la educación en derechos humanos en el que se definan los conceptos y los objetivos, así como los enfoques de la enseñanza y el aprendizaje.

¹⁴ TEDESCO, J. C. (1995): *El nuevo pacto educativo*, Anaya, Madrid, p. 64.

¹⁵ Estos elementos se describen pormenorizadamente en el anexo del documento: ASAMBLEA GENERAL, “Componentes de la educación en derechos humanos en los sistemas de enseñanza primaria y secundaria”, en *Proyecto revisado del plan de acción para la primera etapa (2005-2007) del Programa Mundial para la educación en derechos humanos, o.c.*, pp. 21-33.

¹⁶ ASAMBLEA GENERAL, *Proyecto revisado del plan de acción para la primera etapa (2005-2007) del Programa Mundial para la educación en derechos humanos, o.c.*, p. 9.

¹⁷ Cfr. *Idem*, punto 25.e., p. 23.

- Definir el estatus de la educación en derechos humanos dentro del plan de estudios conforme el nivel escolar y especificar si ha de ser obligatoria u optativa y si se la considera una asignatura separada o interdisciplinar.
- Asegurar que la enseñanza y el aprendizaje de los derechos humanos sean componentes explícitos y plenamente desarrollados del plan de estudios de las escuelas.

Elaborar políticas es el paso previo y necesario para hacer realidad la educación en derechos humanos en los centros escolares. Incluir este aspecto de la educación en los planes de estudios definiendo su estatus y su contenido es esencial para establecer el marco legal que ordene su implementación escolar.

En este sentido, lograr que los estados conozcan las iniciativas internacionales y se comprometan con la elaboración de políticas es fundamental. La existencia de una cultura de los derechos humanos sólo se alcanzará a través de una política de derechos humanos en la cual la educación en derechos humanos sea un factor crucial¹⁸.

Sin embargo, los gobiernos no son los únicos responsables de la creación de una cultura de los derechos humanos a través de la educación. Para establecer una cultura de los derechos humanos es necesario promover la cooperación entre expertos, la comunidad científica, las organizaciones internacionales, la comunidad cívica y las ONGs, todo ello con la finalidad de estimular a los gobiernos a implementar la educación en derechos humanos¹⁹. Sólo mediante la cooperación de los actores civiles y políticos se podrá implantar la educación en derechos humanos en toda la sociedad²⁰.

b) *La ejecución de las políticas:*

El segundo elemento de la propuesta de educación en derechos humanos desarrollada en el Programa Mundial es la ejecución de las políticas. Con relación a este aspecto se menciona la necesidad de “planificar la aplicación de las políticas educativas mencionadas *supra* mediante la adopción de medidas de organización apropiadas y facilitando la participación de todos los interesados”²¹.

En el anexo se amplía este aspecto y se definen las medidas, los mecanismos, las responsabilidades y los recursos necesarios para planificar la aplicación de la política educativa²².

Proponer este tipo de acciones resulta necesario ya que, tal como se afirma en el anexo del Proyecto revisado, “las declaraciones políticas y los compromisos, no bastan por sí mismos para asegurar que los cambios se produzcan. La planificación de la ejecución de las políticas es un elemento clave para que la educación en derechos humanos sea eficaz”²³.

c) *El entorno de aprendizaje:*

El tercer elemento de la propuesta de educación en derechos humanos en el sistema de enseñanza primaria y secundaria es el entorno de aprendizaje. A este respecto, en el Pro-

¹⁸ MIHR, A. (2004): *Human Rights Education: Methods, Institutions, Culture and Evaluation*, Magdeburg, Institut für Politikwissenschaft, p. 26.

¹⁹ Cfr. *Idem*, p. 41.

²⁰ Cfr. *Idem*, p. 46.

²¹ ASAMBLEA GENERAL, *Proyecto revisado del plan de acción para la primera etapa (2005-2007) del Programa Mundial para la educación en derechos humanos, o.c.*, p. 9.

²² *Idem*, pp. 24-25.

²³ *Idem*, p. 24.

yecto revisado se afirma que “el entorno escolar, por sí mismo, debe respetar y promover los derechos humanos y las libertades fundamentales. Debe ofrecer la oportunidad para que todos los actores del sistema escolar practiquen los derechos humanos mediante actividades de la vida real. Debe proporcionar a los niños la posibilidad de expresar sus opiniones con libertad y participar en la vida escolar”²⁴.

En este sentido, tal y como se afirma en el anexo, el entorno propicio para aprender los derechos humanos es un sistema escolar basado en los derechos humanos: “un sistema escolar basado en los derechos humanos se caracteriza por el entendimiento, el respeto y la responsabilidad mutuos, fomenta la igualdad de oportunidades, el sentido de pertenencia, la autonomía, la dignidad y la autoestima de todos sus miembros”²⁵. Es decir, será un entorno en el que se fomente una cultura de los derechos humanos en la que estos derechos puedan ejercerse en el contexto de la actividad diaria de la escuela y mediante la interacción con la comunidad más amplia que la rodea²⁶. En este sentido, cabría decir que no sólo el entorno de aprendizaje es esencial para educar en derechos humanos. Hay que tener en cuenta también la influencia del entorno social y político. La visión que de los derechos humanos se da en los medios de comunicación y en el entorno político actual es como derechos individuales a exigir por el Estado. Se obvia su dimensión de deber. Habría que ayudar a comprender los derechos humanos y los deberes morales implicados en ellos, menos como algo impuesto desde fuera y más como algo autoimpuesto y de responsabilidad personal²⁷. Por ello, en la escuela se ha de conocer la influencia del entorno sociopolítico en los alumnos y tratar de aprovechar los acontecimientos como medio para educar en derechos humanos. La escuela no es un ente aislado y la educación en derechos humanos demanda una sociedad educadora²⁸.

d) La enseñanza y el aprendizaje:

En relación con los elementos de la enseñanza y el aprendizaje, en el Proyecto revisado se apunta que “todos los procesos e instrumentos de enseñanza y aprendizaje deben basarse en los derechos”²⁹. En el anexo del Proyecto revisado se indican los aspectos que se consideran esenciales para lograr la enseñanza y el aprendizaje de los derechos humanos³⁰:

En relación con los contenidos y objetivos de la enseñanza y el aprendizaje se afirma la necesidad de:

- Definir las destrezas y competencias básicas que han de adquirir en la esfera de los derechos humanos.

²⁴ *Idem*, p. 9.

²⁵ *Idem*, punto 13, p. 26.

²⁶ Cfr. *Idem*, punto 11, p. 26.

²⁷ MEDINA, R., El respeto a los derechos humanos y la educación en los valores de una ciudadanía universal, en LÓPEZ-BARAJAS, E. y RUIZ CORBELL, M., *Derechos humanos y educación*, o.c., p. 45.

²⁸ Sobre la influencia de los medios de comunicación y la organización político y social en la educación en derechos humanos se puede consultar, entre otros: MEDINA, R. (2002): *La formación en los valores de los derechos humanos, fundamento de la convivencia y la paz*, Madrid, Real Academia de Doctores y UGARTE, C., o.c., pp. 207-211.

²⁹ ASAMBLEA GENERAL, *Proyecto revisado del plan de acción para la primera etapa (2005-2007) del Programa Mundial para la educación en derechos humanos*, o.c., p. 9.

³⁰ Cfr. *Idem*, pp. 28-30.

- Dar la misma importancia a los resultados del aprendizaje de tipo cognitivo (conocimientos y destrezas) y los de tipo social o afectivo (valores, actitudes, comportamientos).
- Relacionar la enseñanza y el aprendizaje de los derechos humanos con la vida y preocupaciones diarias de los estudiantes.

En relación con las prácticas y métodos de enseñanza y aprendizaje se considera la importancia de:

- Crear en el aula y en la comunidad escolar un entorno que atraiga a los niños, fomente la confianza, sea seguro y democrático.
- Adoptar métodos de aprendizaje basados en la experiencia mediante los cuales los estudiantes puedan aprender los derechos humanos en forma práctica.

Con referencia a los materiales de enseñanza y aprendizaje se señalan algunas líneas de acción:

- Examinar y revisar los libros de texto y otros materiales didácticos de todo el plan de estudios para que sean compatibles con los principios de los derechos humanos.
- Apoyar la creación de diversos materiales y recursos educativos, como guías del profesor, manuales, libros de texto (...) que sean compatibles con los principios de los derechos humanos.
- Distribuir materiales para la educación en derechos humanos en un número suficiente y en los idiomas apropiados y capacitar al personal pertinente sobre cómo utilizar esos materiales.

En relación con el apoyo a la enseñanza y al aprendizaje se menciona la necesidad de:

- Compilar y difundir ejemplos de prácticas recomendadas para la enseñanza y el aprendizaje en la esfera de la educación en derechos humanos.
- Establecer centros de recursos de fácil acceso en la esfera de la educación en derechos humanos.

Con referencia al uso de las nuevas tecnologías de la información se presentan las siguientes acciones:

- Establecer sitios especializados en la web relacionados con la educación en derechos humanos.
- Elaborar programas de educación a distancia conectados con las escuelas.
- Poner a los estudiantes y a los profesores en condición de usar las nuevas tecnologías de la información para la educación en derechos humanos.
- Fomentar la formación de grupos de discusión en línea sobre temas de derechos humanos con estudiantes y profesores de otras escuelas.

En relación con la evaluación se propone:

- Utilizar métodos de evaluación apropiados para la educación en derechos humanos, como la observación y presentación de informes por los profesores y los compañeros de estudios; el registro de la experiencia, el trabajo personal, las destrezas y competencias de los estudiantes; y la autoevaluación de los estudiantes.
- Aplicar los principios de los derechos humanos para evaluar a los estudiantes, como la transparencia, la igualdad y la justicia.

En relación con los elementos integrantes del proceso de enseñanza y aprendizaje, parecen bastante acertadas las propuestas sobre los materiales, los medios de apoyo, el uso de las nuevas tecnologías y la evaluación. Sin embargo, tanto los contenidos y objetivos de enseñanza y aprendizaje como las prácticas y métodos parecen algo incompletos.

Si el Proyecto revisado del Programa Mundial trata de presentar en su anexo de forma detallada los elementos de una propuesta de educación en derechos humanos para los sistemas de enseñanza primaria y secundaria, la concreción de estos aspectos resulta inadecuada. Esto es así porque la definición de los objetivos, la explicitación de los contenidos de aprendizaje –conocimientos, valores, actitudes y habilidades–, así como la elección de la metodología adecuada para la educación en derechos humanos es la parte central para integrar una propuesta de educación en derechos humanos tanto en el currículo escolar³¹ como en las propuestas educativas explícitas acometidas por otros actores sociales como las ONGs.

e) Educación y perfeccionamiento profesional de los profesores y del resto del personal docente:

En el Proyecto revisado se considera que la educación y el desarrollo profesional de los maestros y otros funcionarios supondrá “dotar al personal docente y a las autoridades escolares, mediante cursos de capacitación previos y simultáneos a la prestación de servicios, de los conocimientos, la comprensión, las técnicas y la competencia necesarios para facilitar el aprendizaje y la práctica de los derechos humanos en las escuelas, así como las condiciones de trabajo y el reconocimiento profesional apropiados”³². Este aspecto se concreta en el anexo cuando en el punto 25 se dice lo siguiente:

Dado el papel que desempeñan los profesores como modelos de conducta para que la educación en derechos humanos sea eficaz, es necesario que los educadores asuman y transmitan valores, conocimientos, destrezas, actitudes y prácticas compatibles con los derechos humanos. La educación y el perfeccionamiento profesional de los profesores debe fomentar su conocimiento de los derechos humanos, su adhesión a ellos y su motivación de promoverlos. Asimismo, los principios de los derechos humanos deben ser criterios esen-

³¹ Existen multitud de investigaciones que abordan estos aspectos. Con relación a los objetivos y finalidades de la educación en derechos humanos se pueden consultar entre otras: GIL CANTERO, F. (1991): La enseñanza de los derechos humanos, *Revista Española de Pedagogía*, 190, pp. 535-561; TARRROW, N. (1992): Human Rights Education: alternative conceptions, en LYNCH, J., MODGIL, C. and MODGIL, S., *Human Rights Education and Global Responsibilities*, London-Washington D. C., The Falmer Press; DELORS, J. (1996): *La educación encierra un tesoro*, Madrid, Santillana-UNESCO; UNESCO-OFICINA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN (2001): *Conferencia Internacional de Educación*, 46ª reunión, Ginebra; MEDINA, R., *La formación en los valores de los derechos humanos, fundamento de la convivencia y la paz, o.c.* Para determinar el contenido de la educación en derechos humanos resultan de especial interés –entre otras– las aportaciones de: ZURBANO, J. L. (1998): *Bases de una educación para la paz y la convivencia*, Pamplona, Gobierno de Navarra; NAVAL, C. (2000): Educación y derechos humanos, *Humana Iura*, 10, pp. 43-59; MEDINA, R., *La formación en los valores de los derechos humanos, fundamento de la convivencia y la paz, o.c.*, GARCÍA MORIYÓN, F. (2003): Los derechos humanos y la educación del ciudadano, *Revista de Educación*, nº extraordinario, pp. 131-153; MIHR, A. (2004): *Human Rights Education: Methods, Institutions, Culture and Evaluation, o.c.*, pp. 5-10; SINCLAIR, M. (2004): *Learning to Live Together: buildink Skills, Values and Attitudes for the Twenty-First Century*, Paris, UNESCO-BIE, 2004. Finalmente, parecen estrategias metodológicas acertadas para esta educación las propuestas en: GIL CANTERO, F. (1991): *El sentido de los derechos humanos en la teoría y práctica educativa*, Madrid, Universidad Complutense ; TUVILLA, J. (1998): *Educación en derechos humanos: hacia una perspectiva global*, Bilbao, Desclée de Brower; MEDINA, R., El respeto a los derechos humanos y la educación en los valores de una ciudadanía universal, en LÓPEZ-BARAJAS, E. y RUIZ CORBELLA, M., *Derechos humanos y educación, o.c.*, pp. 40-44; MIHR, A., *o.c.*, pp. 11-15.

³² ASAMBLEA GENERAL, *Proyecto revisado del plan de acción para la primera etapa (2005-2007) del Programa Mundial para la educación en derechos humanos, o.c.*, p. 9.

ciales para evaluar la actuación profesional y la conducta del resto del personal docente.

Esta apreciación resulta fundamental. La formación en derechos humanos de los profesores no sólo incluye la transmisión de conocimientos, valores y habilidades, sino que también supone la adhesión de los profesores a los principios de los derechos humanos. Es decir los profesores, como ejemplo pedagógico vivo que son, han de manifestar una conducta coherente con los valores subyacentes a los derechos humanos.

Dentro de las medidas por el Proyecto revisado destacaba el Plan de acción para la educación en derechos humanos en los sistemas de enseñanza primaria y secundaria que acabamos de exponer. La otra acción sugerida por Naciones Unidas es intentar aplicar este Plan de acción a nivel nacional. Veamos a continuación esta iniciativa.

2.2. Aplicación de la estrategia a nivel nacional

En el Proyecto revisado se afirma que el plan es un incentivo para desarrollar y afianzar la educación en derechos humanos en los sistemas de enseñanza primaria y secundaria a nivel nacional³³. Por ello como principales protagonistas de la estrategia de implementación y ejecución se propone en primer lugar a los ministerios de educación³⁴. En este sentido, posteriormente –en el punto 28- se explicita que los ministerios de educación, por conducto de los organismos competentes, han de abordar cuestiones como:

- La elaboración de planes de estudio.
- La preparación de material de enseñanza y aprendizaje.
- Los métodos de enseñanza y aprendizaje.

No obstante, en ese mismo punto 28, además de los Ministerios de educación se mencionan como agentes ejecutores del plan a otras instituciones como las facultades de educación de las universidades, los sindicatos, las comisiones nacionales de la UNESCO, las organizaciones no gubernamentales, las asociaciones de padres o las asociaciones de estudiantes. También se menciona la necesidad del apoyo de otros interesados como las organizaciones de jóvenes, los medios de comunicación, las instituciones religiosas o los grupos minoritarios.

Ante estas sugerencias del Programa Mundial cabe decir que la implicación de los ministerios de educación es el primer paso para lograr implementar la educación en derechos humanos en los planes de estudios. Además –tal y como se apunta en el Proyecto revisado- implicar a otros agentes como las universidades, las ONGs o los medios de comunicación resulta esencial, ya que su labor de investigación, sensibilización y difusión de los derechos humanos es fundamental. No obstante, cabría decir que para que la educación en derechos humanos llegue a ser real en los centros escolares, es necesario promover la implicación y la participación activa de toda la comunidad educativa –padres, profesores y dirección del centro- en la aplicación de las directivas ministeriales a su realidad particular. Los planes de estudios diseñados por la Administración pública son necesarios como primera acción, pero después el protagonismo ha de recaer en los actores escolares, ya que ellos son los principales protagonistas de la educación en derechos humanos en el entorno escolar.

³³ Cfr. *Idem*, punto 23.

³⁴ Cfr. *Idem*, punto 24.

Por otra parte, en el Proyecto revisado también se proponen unas etapas para facilitar el proceso de planificación, ejecución y evaluación de la educación en derechos humanos en el sistema de enseñanza. Estas etapas, de manera resumida, son las siguientes³⁵:

Etapas 1: Análisis de la situación actual de la educación en derechos humanos en el sistema de enseñanza.

Formular la pregunta: ¿Dónde estamos?

Etapas 2: Establecer prioridades y formular una estrategia nacional de ejecución.

Formular la pregunta: ¿A dónde queremos ir y de qué manera lo haremos? ¿Qué podemos hacer realmente?

Etapas 3: Ejecución y supervisión.

Idea rectora: Llegar al punto de destino.

Etapas 4: Evaluación

Formular la pregunta: ¿Llegamos al punto de destino y con cuánto éxito?

Estas orientaciones propuestas para prestar asistencia a los Estados Miembros en la ejecución del Plan de acción para las escuelas primarias y secundarias no sólo pueden servir de referencia a los Estados, sino también a los centros. Los centros pueden plantearse también cuál es su situación actual en la educación en derechos humanos, establecer prioridades y objetivos a alcanzar en esta educación, ejecutarlos y evaluar su realización. Parece conveniente insistir en que si el Programa Mundial se quiere prevenir la principal carencia del Decenio a saber, proponer medidas a nivel internacional, nacional, regional y local que no consiguieron calar en la realidad educativa y social sus acciones han de ser más concretas. En este sentido, habrá que insistir en que todas las medidas propuestas en el plano nacional, si se pretende que se hagan vida en los alumnos -que en un futuro serán ciudadanos comprometidos con el ejercicio de los derechos humanos y sus valores subyacentes en la sociedad- habrá que vincular esas medidas nacionales a la realidad de los centros escolares. De este modo, los esfuerzos ministeriales serán más eficaces a corto, medio y largo plazo.

CONCLUSIONES

En 2000 y 2004, la Comisión de derechos humanos de Naciones Unidas llevó a cabo dos evaluaciones tras las que se manifestó que sólo 29 de los 191 estados miembros de Naciones Unidas había dado respuesta al Decenio de Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos y habían implantado Planes de acción o algún tipo de actividad relacionadas con la educación en derechos humanos³⁶.

Ante esta situación –en el contexto del Programa Mundial de educación en derechos humanos- cabe plantearse algunas cuestiones tales como: ¿cómo lograr que las buenas intenciones, las medidas y sugerencias propuestas por Naciones Unidas en su Programa Mundial se conozcan por los gobiernos nacionales, se asuman y se pongan en práctica de un modo real? ¿cómo lograr que la educación en derechos humanos sea una preocupación real de los Estados que se manifieste al redactar las leyes educativas de sus países? Estas preguntas no son de fácil respuesta y, más aun, cuando se reconoce que la responsabilidad de los estados va más allá de la elaboración de las políticas, los gobiernos también tienen

³⁵ Cfr. *Idem*, pp. 11-14.

³⁶ Cfr. COMISIÓN DE DERECHOS HUMANOS (2004): *Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos (1995-2004): Informe sobre los logros y los fallos registrados en el Decenio y sobre las futuras actividades de las Naciones Unidas en esta esfera* Cfr.

que comprometerse en la implantación de la educación en derechos humanos en la vida diaria³⁷.

Para ello, sería muy recomendable promover que las numerosas iniciativas de Naciones Unidas se transmitan a los estados, ya que esas acciones internacionales pueden ser la guía para elaborar políticas educativas que incluyan la educación en derechos humanos. Posteriormente, se ha de intentar que estas políticas se conozcan en los centros escolares. Los centros, partiendo del marco legal brindado por el Estado, tienen la responsabilidad y la oportunidad de adaptar estas políticas a su realidad educativa diaria haciendo que las prácticas de educación en derechos humanos sean integralmente formativas. Esta puede ser la forma de lograr que los valores de los derechos humanos impregnen la práctica educativa y lleguen a calar en la formación de los alumnos que, gracias a la educación en derechos humanos, en un futuro, serán los ciudadanos responsables que participan en la construcción de una sociedad presidida por los valores de estos derechos.

En este sentido, el Decenio de Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos se centraba en el ámbito de las iniciativas internacionales, pero obviaba su aplicación en el entorno escolar. Posteriormente, con el Programa Mundial de educación en derechos humanos, parece superarse este déficit, ya que en él se trata de integrar las propuestas internacionales en las políticas nacionales, además de abordar los elementos clave del proceso de enseñanza-aprendizaje de los derechos humanos: la influencia del entorno de aprendizaje, los elementos que configuran el proceso de enseñanza-aprendizaje y el papel del profesorado. No obstante, las aportaciones de Naciones Unidas en estos ámbitos quizá vuelven a resultar algo generales. Si se quiere lograr que la educación en derechos humanos impregne la realidad educativa diaria e influya en la formación de personas comprometidas con los valores de los derechos humanos, las propuestas sobre los objetivos y contenido de esta educación han de recibir un tratamiento más concreto y exhaustivo. De no ser así, la labor de los profesionales de la educación al educar en derechos humanos estará llena de obstáculos, ya que no sabrán dónde ni cuándo iniciar los programas de educación en derechos humanos, faltará un plan estratégico y un método común y no se conocerán que actividades de concienciación, sensibilización y participación social pueden fomentar la formación de personas educadas en los valores de los derechos humanos y comprometidas con el ejercicio activo de sus derechos en la sociedad³⁸.

³⁷ Cfr. MIHR, A., *o.c.*, p. 29.

³⁸ Cfr. *Idem*, pp. 27-28.

*EDUCACIÓN PARA LA PAZ,
EDUCACIÓN CÍVICA Y EXCLUSIÓN SOCIAL*

HEZKUNTZARAKO ESKUBIDEA GENERO IKUSPEGITIK: EMAKUMEEN ROLAK TESTULIBURUETAKO IKONOGRAFIAN

Begoña Bilbao
Euskal Herriko Unibertsitatea

Ez da autorerik ukatzen duenik hezkuntzak eta eskolak eragin zalantza bakoia dutela nesken zein mutilen prestakuntzan. Alderantzizkoa baieztatu genuke, alegia, eragin izugarrikoa dutela, kasurako, euren genero identitatearen eraikuntzan.

Izatez, sarritan azaleratu den gaia da oraingo hau. Hala ere, guk berriro oratuko diogu, eta oratu ere, euskarazko liburuetan islatzen den egoera sakonean aztertzeko.

Helburu horretarako epe bitara mugatu gara, batetik XX. mende amaiera artekoa, bestetik, XXI.eko hasierakora, gaur egunetara artekoa.

1. CURRICULUM OFIZIALAREN IZAERAZ

Curriculum terminoari esangura desberdinak ematen zaizkio autore bakoitzaren ikuspegiaren arabera. Hamilton-i (1991) jarraituta, esate baterako, curriculumaren kontzeptuaren ibilbide historikoan aldaketak ikus ditzakegula baieztatzen da, beti ere, eskola bizitza ordenatzeko eta antolatzeke sortutako egitura delarik.

Autore batzuentzat, Taylor, Richards, Engler, edo Gagnérentzat -Escudero 1999an edo Ruizek 1996an aipatzen dituzte-, curriculum eta eskolan landu behar den edukia gauza bera lirateke. Kasu honetan, edukiaren definizioan dagoke eztabaida, puntu honetan ez baitago adostasunik. Curriculum eskolan lantzen diren gaiak izan daitezke, edo irakaste-ikaste prozesuetan jorratzen den guztia. Gehienetan, ikuspegi honetatik begirata, irakatsi eta ikasi behar den guztiaren antolaketa da curriculum. Izan ere, ez da besterik eskolatik kanpo erabaki eta antolatzen dena eta irakasleek irakatsi behar dutena baino.

Beste autore batzuentzat, berriz, curriculum planifikazioa da, irakaskuntza bideratuko duen proiektua, eguneroko praktikaren abiapuntutzat erabiliko dena. Ikuspuntu honen arabera, curriculumaren barnean, irakatsi/ikasi beharrekoaz gain, erabiliko diren baliabide material zein metodologikoak ere sar daitezke. Ikuspegi hedatua da hau, adibiderik argiena L.O.G.S.E. bera izanik. Honela dio 4.1. tituluak: “*A los efectos de lo dispuesto en esta ley, se entiende por currículo el conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos*

y criterios de evaluación de cada uno de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo que regulan la práctica docente". Hezkuntza sistema osoko mailetan garatuko diren elementu guztiak sartzen dira, beraz, curriculumean. Eskolatzea hasi eta amaitu arte, mailaz maila, urtez urte, ikasle bakoitzak -guztiak beraz- landu eta ikasi behar duen guztia da curriculumea; aldeaz aurretik dago pentsatuta eta erabakita nork zer bete behar duen.

Hirugarren ikuspegi batera jotzen badugu, curriculumea historiaren eta gizartearen produktua da, produktu aldakorra, giza teoria guztiak aldatzen diren erakoa. Curriculumak irakaskuntzarako baliagarriak izan daitezkeen printzipioak ezartzen ditu, praktika koherentea bideratuz. Gizartearen kontrolerako tresna ere bada, gizarteak berak ezartzen duela eta erabili egiten duela gazteen hezkuntza prozesuak bideratzeko. Estatuak bere boterearen erakuntza eta mantentzeko erabiltzen dituen sistemetariko bat hezkuntza sistema da, horretarako beharrezkoak diren edukiak curriculumean islatzen dituena.

Curriculumea, besteak beste, eskolan garatuko den aukera kulturala da, oinarri-oinarrian aukera baita. Gimeno (1988, 20) esandakoa da "derrigorrezko irakaskuntzarako markatzen den edukia erabakitzerakoan, aukera politikoa dago -esanahi kultural eta soziala daukana-". Eskolan landuko den kultura da, beraz, curriculumea. Eta eskolan eta curriculumaren bidez landu nahi den proiektu kulturala edukietan zehazten da. Beraz, aspektu desberdinek osatzen dute curriculumea, eta izaera konplexua dauka. Ez da ikasleek ikasi beharrezkoa bakarrik, kulturaren transmisioan ere guztiz betebeharrak garrantzitsuak betetzen du eta. Baina subjektuaren formazioan lan egiten den neurrian, eskolak, curriculumaren bidez, kultura dominatzailea finkarazten du; Lerenaren hitzetan (1985), eskolak kultura legitimoaren kontserbazio funtzioa ere betetzen du besteak beste. Honela, hezkuntza sistema erabiltzen da agintean dagoen taldearen kultura zabaltzeko, azkenean kultura hori legitimatu arte, eta sistema horretako parte-hartzaile guztiak ontzat eta bakartzat eman arte. Curriculumea eta irakasleen lana izango dira, hein handi batean, kultura nagusia balioztatuko dutenak horien bidez barneratuko baitute ikasleek eskolan lantzen den kultura arbitrarioa den hori. Arbitrarioa da, hautatua, talde baten interes eta ideologiaren arabera delako. Ondorioz, beste aukera batzuk albo batera gelditzen dira. Eskolan, kultura bat baloratzen ikasten den moduan, aipatutako gainerakoak, diskriminatzen ikasten da.

Apple (2000, 113-119) dioen legez, eskolaren funtzioetariko bat legitimazioa da. Honen bidez, talde sozial eta ideologia sozialak eta kulturalak eraiki edo mantentzen dira.

Torresek (1994, 133-148) Espainiako curriculumean agertzen ez diren taldeak aipatzen ditu; honela, eskolako edukiak aukeratzerakoan horietatik kanpo geratu diren kulturen artean, estatuan dauden nazioak nabarmentzen ditu. Batzuetan agerian gertatzen da hori, curriculumean esplizitatzen delako, baina beste batzuetan ezkutuan bideratzen da.

Izan ere, badira bizpahiru jarraibide kulturaren irakaste prozesua burutzeko: bata agerian, idatzita dagoen curriculumea erabiliz burutuko litzatekeena, curriculum ofizialaren bidez; bigarrena, aldiz, ezkutuan geratzen den curriculumaren bitartez. Hirugarren bat ere aipatzen dute autore batzuek, curriculum nuloa delakoa, eskolako edukietatik kanpo geratzen dena. Arestian Torresek aipatutako nazioen kulturek, osotuko lukete hori hein handi batean. Generoari dagokionez, Curriculum ofizialean horixe da, Torresen esanetan, curriculumean falta den edukietariko bat.

Ezkutuko curriculumaren lehenengo erreferentzia bestalde, Jacksonek (1995) garaturikoa dugu. Jackson izan zen curriculum mota honek duen garrantziaz ohartu zen lehena; izan ere, ezkutuan lantzen den curriculumaren bidez, ideologia, agintea, arau konkretuak ikasten dira-eta. Berorren transmisioa ikasgelako erlazioetan gauzatzen da batik bat, baita

testuliburuetak irudi zein diskurtsoaren bidez ere. Edozein modutan, teorilari kritiko askoren ustez, curriculum ezkutuan lantzen diren balioak, arauak eta abar, agintean dagoen taldearen ideologia zabaltzeko eta mantentzeko erabiltzen dira.

Ezkutuko curriculumak aurkitzea garrantzi handikoa da, ordura arte balio handirik ez zuten irakasgaiak aztertu beharra sortuko delako. Jacksonek irakaskuntzaren azterketa politikoa saihestu egingo duen arren -eguneroko ikasgelako bizimodua ikertzera mugatuz, beste autore batzuek ekingo diote lan horri. Bowles eta Gintis (1985) dira, besteak beste, ezkutuko curriculumaren garrantzi politikoa nabarmendu dutenak, batez ere harreman sozialen erreproduzioan. Bowles eta Gintis-en lanak argitzen du hezkuntza sistemak, gazteak sozializatuz, helduen antolaketa eta beharriaren arabera integratzen dituela. Horik aurrera berebiziko garrantzia ematen zaio ezkutuko curriculumari, ikasgela guztietan garatzen denari -modu inplizituan-, edukien zein arauen bitartez, harremanen edo bestelako zereginen bidez. Irakasleak planifikatu ez arren, curriculum mota hau bideratzen du, eredu ekonomiko, politiko, erlijioso edo kultural hegemonikoak erreproduzitzen.

Ageriko curriculumari dagokionez, edukietan planteatzen da, besteak beste, irakatsi behar den eta ikasi behar den kultura. Gaur eguneko autore batzuen ustez -Apple, Bernstein eta Bourdieu, besteak beste-, curriculumeko edukien bidez lantzen da gazteen integrazioa gizartean. Ez da, beraz, ezagutza zientifikoa deitzen dena, hori baino gehiago dela esan genezake, forma kulturalak ere hartzen baitira edukitzat. Arestian aipatutako moduan, curriculumean gizarteak aukeratutako kultura proiektua agertzen da. Esana dago eskolaren funtzioa ordena soziala eta kulturala erreproduzitzea dela. Funtzio hori bortxaren bidez betetzen duela baieztatzen dute Bourdieuk eta Passeronek (Apple 2000), bortxa sinbolikoa ekintza pedagogikoaz bideratzen baita. Eskolan ekintza pedagogikoren bidez inposatu egiten da inork hautatutako kultura, hain zuzen ere, curriculum ofizialean jasota dagoena. Curriculum ofiziala hezkuntza administrazioak ezartzen du, bertan euren jokabidea legitimatzeko balio duten filosofiak eta abiaburu pedagogikoak adieraziz. Honela bada, curriculum ofizialaren bidez etapa bakoitzean jorratu beharreko edukiak, orientabide metodologikoak edo ebaluatzeko irizpideak ezartzen dira. Curriculum horretan islatzen diren erabakiak politikarien ideologia eta programa politikoa zein hezkuntzaren gaineko filosofian oinarritzen dira. Curriculumean gauzatzen den proiektu kulturala edukietan biltzen da, batik bat. Horrela, eskolan ikasle gazteak garatu eta gizarteratzeko garrantzizkotzat jotzen diren ezagutza eta forma kulturalak irakasten dira. Badi-ra, beraz, edukien artean garrantzizko balioa hartzen dutenak eta, ondorioz, baita garrantzirik ez dutenak ere.

Euskal Herrian ditugun curriculum ofizialetako edukietan “hezkidetza” delako arloa agertzen da. 1992an argitaratutako EA Erako Oinarrizko Curriculum Diseinuak, *Zehar Lerroen* artean kokatzen du *Sexu-berdintasuneko Hezkuntza, Hezkidetza*. Lehen Hezkuntzarako curriculum ofizial horretako 43. orrialdean baieztatzen denez, “curriculumak bere gain hartu beharra dauka egungo gizartearen garapenerako munta berezia duen alderdi multzo hau; are gehiago, neurri handi batean etaparen xede eta helburu orokorrak garatu eta betetzen, osagai funtzional askoren jabe izan eta gaur egun gizarteak planteaturik daukan arazoei erantzuten laguntzen dute”. Arrazoi horiek direla eta, sei zehar lerro planteatzen ditu, ikuspegi hauek curriculumean txertatzeko moduak ikastetxe bakoitzaren esku utzita. Zeharreko ikuspegi honek eskola-curriculumaren planteamendu teorikoaren berrikuspina dakar, jarrera pertsonalen eraldakuntza eta gizarte bizikidetza eratzen duten balioen birdefinitze teorikoa eta praktikoa. Oinarrizko Curriculumean esaten denez, “sexista ez den hezkuntza modu horretan -zehar lerro bezala-, planteatzearen oinarrizko

asmoa curriculumaren helburu gisa planteatzea da, hezkidetza ez baita arlo bat gehiago, oinarritzko ikuspegi bat baino. Eta hortik abiatu behar da curriculumaren lanketan dena blaiturik utz dezan”. Hezkidetza curriculumaren eduki guztietan landu beharra dakar honek, arlo guztietan eta gai bakoitzean. Metodologiari dagokionez garrantzizko aldaketa da hau, zehar lerroak eduki guztietan sartuta landu behar baitira.

Horrela, Lehen Hezkuntzan lortu beharreko honako helburu hauek proposatzen dira –Oinarritzko Curriculuma 111. orrialdean-:

- Neskaren eta mutikoaren bilakaera eta egintza autonomia bultzatu bere ingurune fisiko eta sozialean, bere garapen pertsonala aurrez ezarritako rol sexistek markaturik egon ez dadin.
- Neskaren eta mutikoaren komunikazioa oinarritzko tresneriaz hornitu, interpretazioa eta bere ingurune kultural eta sozialarekiko erlazioaren garapenerako, aniztasuna errespetatuz, baina hierarkizazioa sortu gabe.
- Sozializazio maskulino eta femeninoen, bien prozesuen elementu positiboak aitortu eta balioetsi, aitormen horretatik abiatuz beren lagunekiko eta pertsona helduekiko harreman pertsonalezko ingurune aberatsa eskura dakien.

Hezkidetzarako planteamenduaren beharrezana argi azaltzen da EAEko Curriculum ofizialean, artean emakumezkoen hezkuntza euren sexuari bereziki zegozkion lanetarako prestatzea zela aditzera emanez. Baina “XX. mendean zehar pixkanaka emakumezkoak eta gizonezkoak giza garapenaren erantzunkide izateko dugun premiaren aitorpenean aurrera eginez goaz, eta horrek esan nahi du emakumezkoak hezkuntzaren esparruan sartu behar dugula, aukera berdintasunarekin”.

Hezkidetzak, pertsona bakoitzaren garapenean, sozializazio prozesuan, genero estereotipoak alde batera uztea esan nahi du. Horretarako, Ikastetxearen Hezkuntza Proiektuan hezkidetzarako alternatibak diseinatu behar dira, arlo desberdinetako eduki guztietan garatzeko. Honen helburua pertsonak heztea da, kulturalki izendatzen zaien generoa alde batera utzirik.

LOGSE delako hezkuntza legeak arauak ematen ditu genero desberdintasunak saihesta daitezen, curriculumaren bidez egin daitezkeenak zein testuliburuetaoak. Horrela, “*en la elaboración de materiales didácticos se propiciará la superación de todo tipo de estereotipos discriminatorios, subrayándose la igualdad de derechos entre los sexos*”.

Laurogeiko hamarkadan egindako ikerketetan, behin eta berriro azaldu dute egile desberdinek testuliburuak, oraindik orain, androzentrikoak direla. LOGSE lege horren eragina zalantzan jartzen da, bertan azaldutako arau eta ikuspegiak ez baitira islatzen eskolarrako baliabideetan. Mendean aurrera eginez testuliburu berriak argitaratu dira, baita XXI. mendearen hasieran ere. Oraingo testuliburu berrietan, hezkuntza lege berriak datozenean –estatu mailakoak zein Europakoak-, generoa nola tratatzen den argitzea da lan honen helburua.

2. TESTULIBURUAREN ERAGINAK IDENTITATEAREN ERAIKUNTZAN

Testuliburuak da irakaste-ikaste prozesuen garapenean gehien erabiltzen den baliabidea, irakaslearentzat tresna eroso delako eta ikaslearentzat erabilerraza. Erabilera horrek dituen ondorioak, bai ezagutza mailan baita ideologiaren eta nortasunaren eraikuntzan ere, kontuan hartzeko modukoak dira. Izan ere, testuliburuaren bidez, ezagutza eta balore jakin batzuk arruntak eta unibertsalak bailiran planteatu eta irakasten dira. Appleren (2000) esanetan, testuliburu hauen bidez erregulatzen da eskoletan irakatsiko dena.

Testuliburuetakoko testu idatzian eta ikonografian aurki daitezke, bestalde, sasoi bakoitzeko gizartearen balio, ideologia edo estereotipoak.

Choppinen (1992, 2000) esanetan, testuliburuaren gaineko ikerketa hedatu denetik edukiaren azterketa egiten da, ageriko edukiaren gainean zein ezkutuan geratzen den edukiaren inguruan. Esaten denak garrantzia badauka, esaten ez dena ere baloratu beharrekoa da, izan ere, ez presentziak edo absentiak era bateko diskurtsoa baitarama. Ezkutuko curriculumaren bidez, esan barik esanez, errealitatearen aspektu batzuk nabarmendu egingo dira, eta beste batzuk diskurtsotik kanpo geratuko dira, errealitateari mugak jartzen baitzaizkio. Horrela, irakurleari, ikasleari, oinarritzko unibertsoa inposatzen zaio. Beraz, interes handia dauka diskurtsotik kanpo geratzen diren ideiak, kontzeptu edo edukiak zein diren ikertzeak, ezkutuko curriculumak daukan protagonismoa handia baita.

Euskal testuliburugintzak izan duen etengabeko bilakaera aztertzeke, lau aro ezberdin ditugu, eta horiek dira oinarritzko irizpide emaitzen irakurketan:

Lehenengo aroa, 1876tik 1974ra doana, Foruen galerari eta Eusko Pizkundearen sasoiari dagokiona da. Bestalde, Eusko Ikaskuntzak hizkuntza eta irakaskuntzaren inguruko interesa eta erabakiak bultzatzen ditu, lehenengo Ikastolak eta Auzo eskolak sortzera iritsiz.

Bigarren aroan, 1975tik 1991ra doanean, Ikastolak zabaldu eta sendotu egiten dira, material berriak eta testuliburuaren sorrera bultzatuz. Argitaletxe komertzialek burutuko dute testuliburuaren ekoizpena: Saioka proiektua sasoi honetakoa da; Elkar, Erein eta Gordailu argitaletxeek euskaraz sortuko dituzte liburu berriak. Epe honetan bertoko argitaletxeak zein kanpokoak hasten dira liburu euskaratuak saltzen.

Hirugarren aroa, azken hamarkadari dagokiona -1992-2000-, euskal irakaskuntzaren zabalkundea eta argitaletxeen birkokapena egiten denekoa da. Sasoi oparoa da, oro har. Euskaraz argitaratzen diren testuliburuak gora egiten badute ere, Estatuko argitaletxeen eskutik datoz gehienak.

Laugarren aroa XXI. mendeari dagokio, 2000.etik 2005.era bitarteari. Epe honetan euskarazko irakaskuntzak zabalkunde handia izan du, bertoko zein estatuko argitaletxeek testuliburu berriak plazaratuz.

Lagina aukeratzekoan, Hegoaldeko Lehen Hezkuntzako 5. maila hautatu dugu, Iparraldean CM2 izendatzen dutenaren parekoa.

XX. mendean maila horretan *Ingurunearen Ezaguera* edo *Geographie-Histoire* eta *Sciences-Technologie* arloak jorratzeko euskaraz argitaratu diren testuliburu guztiak arakatu ditugu, nahiz eta gure eskolen egoerarengatik testuliburu batzuk gaztelaniaz eta frantsesez ere aztertu ditugun. Izan ere, arlo horretan lantzen dira ikaslearen ingurune hurbilari dagozkion ezagutzak.

Ikono bakoitzeko edukia mugatzeko berrehun bat aldagai desberdin erabili ditugu, horien bidez era askotako edukiak definituz. Mugatze horretan ikusi duguna zera da, testuliburuaren ikono guztien % 30 inguruan pertsonak agertzen direla.

Ikonografian erakusten diren pertsonak genero eta adin guztietakoak izan arren, argitu beharrekoa da badirela desberdintasunak batzuek eta besteak agertzerakoan.

3. GENEROA TESTULIBURUETAKO EDUKIETAN

Ikasleari ingurunea azaltzen zaionean garrantzi handia dauka agertzen den edukiak, curriculumaren muina eraikitzeke orduan ez baita gauza bera, oinarria era batekoa edo bestekoa izatea.

XX. mendean Ingurunearen Ezaguera arlorako euskaraz argitaratu diren testuliburuak arakatzeko erabili ditugun aldagaien ranking-ean ikus daitekeenez, generoen arteko desberdintasunak argiak dira.

1. taula: generoa aldagaien rankingean, ehunekotan

| 1876-1974 | | 1974-1990 | | 1990-2000 | | 2000-2005 | |
|------------|-------|------------|-------|------------|-------|------------|-------|
| gizonezkoa | 23,40 | | | | | | |
| | | gizonezkoa | 14,06 | | | | |
| | | | | gizonezkoa | 12,33 | | |
| | | | | mistoa | 10,05 | | |
| | | | | | | gizonezkoa | 10,98 |
| | | mistoa | 8,42 | | | | |
| | | | | | | | |
| | | | | | | mistoa | 9,05 |

Testuliburuetako edukien rankingean gizonezkoak sarriago agertzen direla baieztatzen da. Izan ere, gizonezkoen presentziak garrantzi handia izan du beti testuliburuetako edukietan. XX. mende hasieratik amaierara zenbait aldaketa izan diren arren, gizonezkoak dira beti lehenengo lekuan agertzen direnak.

1970eko hamarkadatik aurrera andrazkoak gizonezkoekin batera agertzen hazten dira, talde mistoaren barruan.

Hurrengo epean -urreko mendeari amaiera ematen zaionean-, talde mistoaren presentzia areagotzen den arren, gizonezkoak gehiago dira. XXI. mendera bagatoz, taldearen presentzia urrituz doala ikus daiteke, gizonezkoak beti aurretik direla. Andrak -eurak bakarrik agertzen diren ikonoetan-, ez dira hamar aldagai erabilien artean kokatzen.

Egia izan arren andrazkoak gero eta gehiago agertzen direla testuliburuetan, egiaren erdia baino ez da, gizonak eurak bakarrik askotan agertzen direlako, eta andrak eurak bakarrik ez, ez zaie protagonismo handirik ematen. Aldagai erabilien rankingean %4,28an agertzen dira emakumeak, gizonengandik urruti. Ondorioz, neskentzat mutilentzat baino zailagoa da identifikaziorako ereduak aurkitzea eskolan erabiltzen diren testuliburuetan.

Aurkezten dugun lan honetan euskaraz argitaratu diren testuliburuak erabili ditugu oinarri bezala, 2000 urtearen ostean plazaratu direnetan izan diren aldaketak argitu nahian. Lehenengo aipatu beharreko aldaketa, pertsonak gero eta gutxiago agertzen direla da; 1990etik 2000ra bitarteko testuliburuetan ikono guztietatik %27,38 ziren bitartean, 2000tik honakoetan %24,30ra jaitsi da pertsonadun ikonoen kopurua. Generoa da hurrengo taulan -gizon, andrak edo biak batera-, alderatzen dena.

2. taula: generoa 2000era bitartean eta ostean, ehunekotan

| | 1990-2000 | 2000-2005 |
|-------------|-----------|-----------|
| gizonezkoak | 45 | 45,16 |
| andrazkoak | 18,30 | 17,61 |
| mistoa | 36,68 | 37,21 |

Datuok argi erakusten digute gizonetzkoek testuliburuetakoko ikonografian duten nagusitasuna, lehen eta orain. Agirian jorratzen den curriculumean berdintasunaren aldeko pausuak eman –eta ematen- diren arren, curriculum ezkutuaren bidez generoen arteko desberdintasuna lantzen da. Ikasleek ikasiko duten edukietan ez dago neska eta mutilen arteko parekotasunik; pertsonarik gehienak gizonetzkoak dira, lehen bezala orain. Horrez gain, badira trataera ere desberdina dela esaten dutenak, hau da, eskolan neskek eta mutilak modu desberdinean tratatzen jarraitzen dugula. Arlo guztietan gertatzen dena da, urteak joan urteak etorri testuliburuetakoko edukiak androzentrikoak direla, ez direla askorik aldatu. Izan ere, testuliburuetakoko edukiaren azterketa planteatzen denetik, -paradigma kritikoren ildotik-, irakasten dena nolakoa den zehaztuz, asko dira generoari buruzko ikerketak. Garreta, Subirats, Blanco edo Nuño ikerlarien lanek, besteak beste, agerian utzi dute testuliburuetakoko edukien sexismoa.

Euskal kulturako pertsona ezagunak ere, gehienak gizonetzkoak direla azaleratu dugu gure lanetan, (2002, 2003, 2004, 2005), testuliburuetan horrela irakasten dela, berriro ere emakumezkoak alde batera utziz. Euskal kultura, antza, gizonetz egiten dute.

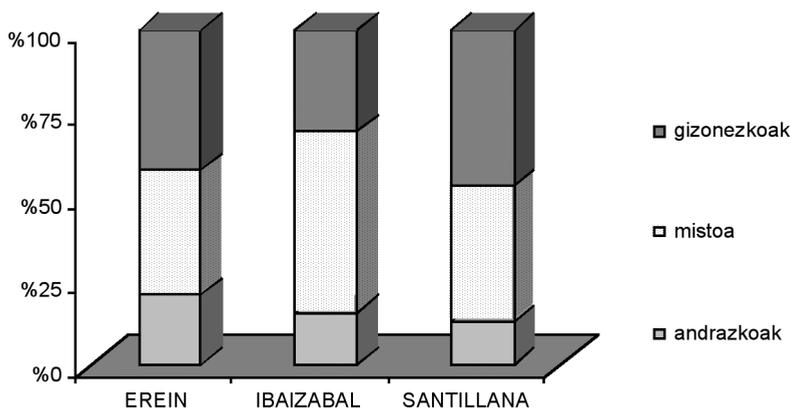
Testuliburuetakoko eduki ezkutu hauen bidez, esan barik esanez, errealitatearen aspektu batzuk nabarmendu egingo dira beste batzuk diskurtsotik kanpo utziz, errealitateari mugak jartzen baitzaizkie. Eduki horietan errealitate maskulinoa nabarmenduko da, femeninoa ia albo batera uzteko. Bourdieuk esana da, curriculumaren bidez “incorporamos, como esquemas conscientes de percepción y apreciación, las estructuras históricas del orden masculino; corremos el peligro, por tanto, de recurrir, a unos modos de pensamiento que ya son el producto de la dominación” (Bourdieu 2000, 17).

Arestian aipatu dugu gizonetzkoak, andrazkoak eta biak batera agertzen diren ikonoen maiztasuna aldatuz joan dela XX. mendean; XXI. mendeko testuliburuetan ere izan direla gorabeherak, pertsonaren presentziak behera eginez batera, emakumeek gutxiagotan agertzen direla.

Emakumeak eta gizonak ez dira testuliburu guztietan maiztasun berarekin agertzen. XX. mendea amaitzeaz zegoela plazaratutako hiru testuliburu aukeratu ditugu, XXI. mendean lehenengo urteetan liburu berriak atera dituzten argitaletxeenak.

Hurrengo grafikoan 1990-2000 urteen artean Erein, Ibaizabal eta Santillana argitaletxeek gizonetzkoen, andrazkoen zein talde mistoari ematen dieten maiztasuna ikus daiteke.

1 .grafikoa: generoaren maiztasuna argitaletxe desberdinetan. 1990-2000.



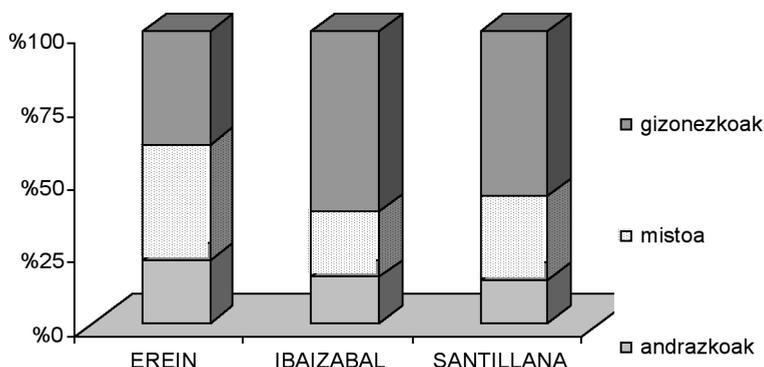
2000. urte aurreko egoera argitzen digu grafiko honek, genero bakoitzari ematen zaizkion maiztasun desberdinak erakusten ditu eta.

Santillana argitaletxea da -Erein ere hortxe-, gizonetzko gehien dituen, emakume gutxien izateaz gain. Ibaizabalek, ordea, garrantzi handiagoa ematen dio talde mistoari, gizonetzkoen presentzia txikiena ere argitaletxe honek erakusten duelarik. Edozelan ere, desoreka handia erakusten dute argitaletxe guztiek, emakumeak eta gizonak agertzeko maiztasun desberdina darabilte, hezkuntza ez sexista aldarrikatu arren.

2000etik hona argitaratu diren hiru liburu horien arteko alderaketa eginez, euren arteko desberdintasunak ikus daitezke hurrengo grafikoan.

Datu hauek argi erakusten digute emakumeen presentzia urria dela oraingo testuliburu-tako ikonografian, eta argitaletxe guztietan gertatzen dela hori nahiz eta Ibaizabalek leku handiagoa eman.

2. grafikoa: generoaren maiztasuna argitaletxe desberdinetan. 2000-2005



Hiru hauen artean Erein argitaletxea da gizonetzko gutxien dauzkana; emakume gehien agertzen dituen ere bada, talde mistoarekin batera.

Ibaizabal argitaletxeari bagagozkio, gizonetzkorik gehien darabilena dela ikus daiteke, taldearen presentzia ere urria delarik.

Santillana da, testuliburu honetako ikonografian emakume gutxien agertzen duena, talde mistoari leku gehiago ematen badi ere. Gizonetzkoak dauka, argitaletxe honetan ere, presentziarik garrantzizkoena.

XX. mendetik XXI.era iraganbidean badira aipatu beharreko datuak:

- Erein argitaletxea antzera mantentzen da, lehen zein orain emakumeari gizonetzkoari baino leku gutxiago emanez. Biak agertzen diren taldea maiztasun handiagoz darabil orain.
- Ibaizabal argitaletxeak aldaketa handiak erakusten ditu, talde mistoaren maiztasuna asko urritu baitu. Jaitsiera hori gizonetzkoen aldekoa da, emakumeak galtzaile direlarik.
- Santillana argitaletxeak ere emakumeen taldea urritu du, gizonetzkoen mesedetan.

Hezkuntza lege aldaketa sasoi gaudenean garrantzia handikoak dira datu horiek -berriak ez direnak bestalde-. Neskek eta mutilek testuliburu-tako edukietan jasotzen duten ereduak eragina handia du euren identitatearen eraikuntzan. Eskolako sinbologiak

ez du desberdintasuna areagotu behar, kultura biak landu behar ditu. Neskek ere, mutilekin batera, eredu sozial egokiak jasotzeko eskubidea baitute.

4. EMAKUMEAK TESTULIBURUETAKO IRUDIETAN: ESTEREOTIPOAK?

Emakumeen eta gizonen presentzia oraindik ere desberdina den arren, 1. taulan ikusten da gizonezkoek behera egin dutela maiztasunean. XX. mendearen hasierako testuliburuetan %23,40ra heltzen ziren, eta egun %10,98an geratu dira. Datu hauek egia izan arren, ez dira nahikoa. Emakumeak agertzeko erak aztertzea interesgarria da, testuliburuetakoinrudien bidez jorratzen den mezua garrantzi handikoa baita. Horrela, testuliburuetakoinonografiaren bidez ematen diren identifikaziorako ereduak mugatuak eta estereotipatuak dira. Gizonezkoak lanbide desberdinetan agertzen dira sarrien, edozein lan mota eginez. Emakumeak, ostera, rol gutxiagotan ikus daitezke. Antzeko egoera aurkitu zuen Blancok Andaluziarako testuliburuetan: “gizonezko guztiak era askotako lanbideak betetzen agertzen dira; emakumezkoak, ordea, lautik bat baino ez” (Blanco 2000, 126).

Emakumeak familian agertzen dira gehienetan, ama, emaztea, amama edo alabaren rolean. Horixe da emakumeak testuliburuetan agertzeko erarik erabiliena. Adibiderako, hurrengo irudiak: Erein argitaletxearen 1994ko liburukoa bata, eta Ibaizabalek 2003an plazaratutako liburukoa bestea.



1925 urteko familia baten argazkia. Gurasoak, aitona eta seme-alabak. Gaur egungoak baino haundiagoak ziren orduko familia gehienak.



Testuliburu gehienetan gertatzen da irudiotan ikus daitekeena, hain zuzen ere, emakumeak eta familia batera lantzen direla. Emakumea-familia lotura handiko binomioa da, emakumeak testuinguru horietan agertzen dira. Gizonezkoen kasuan, ostera, lana, kirola zein beste testuinguru batzuk erabiltzen dira. Harira dator orain ere Blancok dioena, “*las mujeres se sitúan en el ámbito doméstico, ya sea desde sus relaciones de parentesco, el ámbito de la reproducción o las relaciones interpersonales* (Blanco 2000, 127).

Etiketikan kanpoko lana aztertuta, ikusi dugu guztiz urriak direla hurrengo irudiaren moduko adibideak. Ereinek darabil irudi hau.



Ezin esan genezake emakumeak lanean agertzen ez direnik, baina kontua da zein mota-tako lanak diren eurentzat gordetzen direnak. Aurreko argazkiko emakumea erizaina da. Emakumeak mediku lanetan ez dira ia agertzen testuliburueta irudietan.

XXI. mendeko testuliburueta $\%37,21$ ean agertzen dira emakumeak eta gizonak bate-ra. Egoera hori eskolarekin lotura duten edukietan gertatzen da, eskola barrua zein kanpoa erakusten duten ikonoen bidez.

Neskak eta mutilak batera agertzen dira eskolan, ikasgelan zein bestelako zereginetan. Hurrengo irudian liburutegian ikus daitezke, talde lanean.



5. MENDE BERRIAK EGOERA BERRIA?

Hego Euskal Herrian LOE deritzan legeari begira gaude, hark ezarriko dituen hezkuntzako lege berriak gure eskumenen arabera moldatu ostean indarrean jartzeko. Egoera horretan, ezin utziko diogu generoaren tratamendua berritzeari, ezen garatu dugun ikerketan argi erakutsi baitugu XX. mendetik XXI.era iraganbidean emakumezkoaren testuliburueta presentziak ez duela gora egin, eta ondorioz, teoriarik egokiro oinarritzen den genero identitatea testuetako ikonografian ez delako behin betiko finkaturik agertzen.

Nahitaezkoa da emakumezkoak askoz rol ugariagoari loturik azaltzea. Bestela, gizonezkoa hainbeste testuinguru sozialetan agerturik, emakumezkoa, batez ere, familiarekin loturikoetan gizarteratzen bada, kaltea erabatekoa izango delako, emakumezkoarentzat, lehenik, familiarako ondoren.

Inork ez du ukatzen neskek ere, mutilekin batera, eredu sozial egokiak jasotzeko eskubidea dutenik. Testuliburuetakoa ikonografietan, ordea, euskal kultura gizonezko janzkeraz plazaratzen da, nagusitasun aipagarriaz gainera. Ondorioz, neskentzat mutilentzat baino zailagoa gertatzen da eskolan identifikaziorako ereduak aurkitzea.

Orain arteko bide eginari ekinik lortu behar dugu mende berri honetarako egoera berria.

6. BIBLIOGRAFIA

- APPLE, M. (1996): *El conocimiento oficial*. Barcelona, Paidós.
- APPLE, M. (2000): *Teoría crítica y educación*. Madrid, Niño y Dávila.
- BILBAO, B. (2002): *Kultura erreferenteak oinarritzko hezkuntzako curriculumean*. *Euskal Herriko eskoletan*. EHU, Bilbo.
- BILBAO, B. (2003): *Curriculum eta kultura Euskal Herrian*, Donostia, Utrisque Vasconiae.
- BILBAO, B.; EZKURDIA, G.; PEREZ, K. (2004): *Euskal curriculum ala euskal dimensioa curriculumean?*, Donostia, Utrisque Vasconiae.
- BLANCO, N. (2000): “Mujeres y hombres para el siglo XXI: el sexismo en los libros de texto” in SANTOS GUERRA, M.A. (coord): *El harén pedagógico, perspectiva de género en la organización escolar*. Barcelona, Grao. 119-147.
- BOURDIEU, P. (2000): *La dominación masculina*. Barcelona, Anagrama.
- BOWLES, S.; GINTIS, H. (1985): *La instrucción escolar en la América capitalista*. Madrid, Siglo XXI.
- CHOPPIN, A. (2000): “Pasado y presente de los manuales escolares” in RUIZ BERRIO, J. *La cultura escolar de Europa*. Madrid, Biblioteca Nueva, 106-166.
- ESCODERO, A. (1999): *Diseño, desarrollo e innovación del curriculum*. Madrid, Síntesis.
- ESPIGADO, G. (2004): “Historia y genealogía femenina a través de los libros de texto” in RODRIGUEZ, C. (2004): *La ausencia de las mujeres en los contenidos escolares*. Madrid, Niño y Dávila.
- EZKURDIA, G. (2004): *Identitate eta ingurunea curriculumean*, EHU, Bilbo.
- GARRETA, N. (1984): “La presencia de la mujer en los textos escolares”, *Revista de Educación* 275, 93-106.
- GIMENO, J. (1988): *El curriculum, una reflexión sobre la práctica*. Madrid, Morata.
- HAMILTON, D. (1991): “Orígenes de los términos clase y curriculum”, *Revista de Educación*, 295, 187-205.
- IZTUETA, P. (2000): *Hezkuntza, hizkuntza eta boterea*. Donostia, Utrisque Vasconiae.
- LERENA, C. (1985): *Materiales de sociología de la educación y de la cultura*. Madrid, Grupo Cero.
- MORENO, M. (1993): *Cómo se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela*. Barcelona, Icaria.
- NUÑO, T.; RUIPEREZ, T. (1997): “Análisis de los libros de texto desde una perspectiva de género” *Alambique* 11, 55-64.

- PEREZ URRAZA, Karmele (2004): *Curriculum eta testuliburua Euskal Herrian*, Donostia, Utriosque Vasconiae.
- RODRIGUEZ, C. (2004): *La ausencia de las mujeres en los contenidos escolares*. Madrid, Niño y Dávila.
- SUBIRATS, M. (coord) (1993): *El sexismo en los libros de texto: análisis y propuesta de un sistema de indicadores*. Madrid, Instituto de la mujer.
- TORRES, J. (1992): *El curriculum oculto*. Madrid, Morata.
- TORRES, I. (2005): *Miradas desde la perspectiva de género*. Madrid, Narcea.

EDUCACIÓN PARA LA PAZ Y EDUCACIÓN PARA LA NO VIOLENCIA. SIMILITUDES Y DIFERENCIAS

Verónica Cobano-Delgado Palma
Universidad de Sevilla

El sentimiento sobre la Paz se ha mostrado como una de las inquietudes y preocupaciones del hombre desde los comienzos de la historia. El ser humano siempre ha ansiado contextos de vida en los que, satisfaciendo sus propias necesidades, reine la armonía y la tranquilidad.

A pesar de que esta demanda de alcanzar un estado de Paz llegue hasta nuestros días, no podemos negar la existencia, en la actualidad, de dos grandes fuentes originarias de conflictos y desavenencias entre los pueblos: por un lado, los sentimientos nacionalistas, y por otro, los resultados de la globalización económica.

Estas situaciones se encuentran íntimamente relacionadas a factores de diversa índole como son, entre otras, las diferencias entre las tasas demográficas de los países ricos y pobres, los desastres y catástrofes ambientales, la aparición de las Nuevas Tecnologías... Todas ellas provocan una serie de tensiones sociales y desequilibrios económicos entre las naciones que favorecen, con ello, situaciones de injusticia.

Sin embargo, a estos conflictos se suman actualmente otros de tipo cultural y étnico, ligados en su mayoría a factores religiosos que no terminan de culminarse hoy día¹.

APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE PAZ: PAZ POSITIVA VERSUS PAZ NEGATIVA

Por más que busquemos no podemos hallar ni establecer un concepto de Paz universalmente válido, puesto que dependiendo de la cultura o de la sociedad a la que nos refiramos, encontraremos concepciones particulares y/o discordantes.

Aun teniendo en cuenta esta dificultad y limitación, consideramos importante detenernos en algunas definiciones del propio término esbozadas por distintos autores y especialistas en esta materia.

¹ COMISIÓN ESPAÑOLA DE LA UNESCO (1995): *Educación sin fronteras*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, pp. 23-24.

Como punto de partida, podemos atender a la definición proporcionada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) que advierte que:

*“La paz no puede consistir tan sólo en la ausencia de un conflicto armado sino que supone principalmente un proceso de progreso, justicia y respeto mutuo entre los pueblos, concebido para afirmar la construcción de una sociedad internacional en la que todos puedan hallar su verdadero lugar y disfrutar de su parte de los recursos intelectuales y materiales del mundo.”*²

Según la Asociación Pro Derechos Humanos (APDH), la Paz se concibe como:

*“El proceso de realización de la justicia en los distintos niveles de relación humana. Es un concepto dinámico que nos lleva a hacer aflorar, afrontar y resolver los conflictos de una forma no violenta y cuyo fin es el logro de una armonía de la persona consigo misma, con la naturaleza y con los demás.”*³

Por otro lado, tal y como afirmó Willy Brandt⁴, se trata de un proceso de equilibrio y desequilibrio en el cual a la vez que la violencia se ve reducida, se produce un aumento de la justicia.

Edgar Morin manifestó también la dificultad de conceptualizar la Paz, exponiendo:

*“... mientras más se repite la palabra paz, paz, paz, más ésta se debilita y se diluye... si nosotros ligamos al problema de la paz, los problemas de la libertad, el hambre, etc., nosotros diluimos el problema de la paz... pero, ¿cómo no diluirla en el conjunto de problemas mundiales que nos acosan?”*⁵

El Centro de recursos de Conflictología⁶ por su parte, entiende la Paz como el estado de seguridad, justicia, serenidad que lleva a los individuos a una situación de armonía personal. Es la carencia de guerra, pero también es la facultad de saber gestionar, ocuparse y solventar los conflictos. Por tanto, para considerar un estado en Paz se deben respetar los derechos humanos, debe existir justicia, tolerancia y democracia.

Otros autores como Fell⁷, intentan no ceñirse tanto a aquellos factores o aspectos que deben evitarse, como a indagar en los elementos que deben presentarse para otorgarle a una situación la calidad de pacífica, tal es el caso de la justicia y la igualdad.

Así pues, convivir en un verdadera Cultura de Paz supone que la persona se sienta respetada, libre de cualquier tipo de amenaza y ayudada por los grupo sociales. Es decir, que se encuentre en un estado de armonía, en el que se reconoce la diversidad y existe un equilibrio entre todos los sujetos⁸.

² 18ª Sesión de la Conferencia General de UNESCO (1974).

³ ASOCIACIÓN PRO DERECHOS HUMANOS (1994): *Educación para la paz. Una respuesta posible*. Madrid, Los libros de la Catarata, p. 16.

⁴ BRANDT, W. (1988): *L'Europe et le Monde*, Revue Pourquoi, octubre 238, p. 28.

⁵ MORIN, E. (1986): *Education a la Paix* en Actas del coloquio Education a la Paix. París, 11-13 de octubre de 1986. París, Liga Internacional de la Enseñanza, de la Educación y de la Cultura Popular p. 373.

⁶ Centro de Recursos de Conflictología (<http://www.conflictologia.net>), consultado el 15 de febrero de 2006.

⁷ FELL, G. (1993): Paz, en D. HICKS, *Educación para la paz*. Madrid, Ediciones Morata, p. 94.

⁸ BANDA, A. (2002): *La cultura de paz*. Barcelona, Intermon Oxfam, pp. 15-16.

En esta dificultad de conceptualizar dicho término, es obligatorio hacer referencia a Johan Galtung que se conforma como uno de los representantes más importantes en el campo de la investigación para la Paz. Una de las aportaciones más relevantes y contribuyentes en este ámbito de estudio fue la diferenciación conceptual que estableció del mismo término “Paz”.

Su trayectoria investigadora puede ser dividida en dos etapas: una primera centrada en profundizar en este concepto, analizando para ello el fenómeno de los conflictos bélicos y las guerras; y una segunda (década de los sesenta y setenta), marcada por las limitaciones que encuentra al propio concepto. Será en este periodo, como consecuencia de sus reflexiones, cuando establezca una amplitud y extensión del mismo⁹.

Siguiendo las reflexiones del propio Galtung, la noción de la Paz como simple ausencia de violencia directa no es plenamente satisfactoria. Debemos atender a las estructuras sociales para comprender que el ser humano no satisface completamente todas las esferas de su vida, como puede ser la justicia, la alimentación, la sanidad, la educación...

De esta forma, este investigador noruego no parte del fenómeno de la Paz para llevar a cabo esta aclaración del término, sino que atenderá a las causas y consecuencias propias de la violencia. Es decir, para Galtung se establecen dos formas distintas de violencia: una directa, causada por personas intencionadamente con la finalidad de destruir a otras; y otra estructural, emanada de las desigualdades de la propia estructura social.

Esta tipología del término violencia, en la que profundizaremos en apartados posteriores, dará lugar a una clara distinción entre dos clases de Paz: la Paz negativa y la Paz positiva.

La **Paz negativa** es la noción predominante en las sociedades occidentales derivada de la concepción de *pax romana*. Este concepto entiende la Paz, cuando no existe la guerra, cuando no existe conflicto bélico, ni violencia directa. Aun tratándose del término más habitual y dominante, debemos ser conscientes que no se trata de una realidad con verdadera calidad de pacífica. Si atendemos a esta concepción estamos suponiendo que la Paz sólo puede establecerse entre los estados militares y políticos, mediante la preparación de las fuerzas armadas, por lo que la educación y los propios educadores no tendríamos cabida en este ámbito¹⁰.

Curle, analizando ambos términos, manifestará que desde esta visión negativa:

*“Las relaciones pacíficas son aquellas que carecen de conflicto. La ausencia de conflicto puede, sin embargo, significar un poco más que la ausencia de asociación, pero a eso yo lo llamaría paz negativa.”*¹¹

La concepción de Paz negativa empleada en nuestra sociedad queda obsoleta para interpretar el mundo en el que vivimos, pues se nos presenta muy limitada y restringida.

Si nos aferrásemos a esta definición, podríamos aventurarnos a afirmar que actualmente cualquier nación que no esté involucrada en una guerra se encuentra en un estado de Paz pleno. Sin embargo, si analizamos los casos de maltratos domésticos, hambre, dictaduras, analfabetismo, explotación de menores... que acontecen diariamente podemos desmentir de manera rotunda la anterior afirmación.

⁹ LEDERACH, J.P. (2000): *El abecé de la paz y los conflictos*. Madrid, Los libros de la Catarata, pp. 30-31.

¹⁰ AGUIRREGABIRIA, J. (2000): *Cultura de paz*. Madrid, CCS, p. 11.

¹¹ CURLE, A. (1978): *Conflictividad y pacificación*. Barcelona, Herder, p. 178.

Es por ello, que la Paz debe ser entendida de un modo más extenso y desde una visión más pragmática en la cual los ciudadanos encontremos reflejado nuestro propio mundo.

Así pues, si profundizamos en el otro tipo, la **Paz positiva**, podemos decir que se trata de un fenómeno que va más allá de la mera ausencia de guerra, implicando la búsqueda del equilibrio social, la igualdad, y la justicia entre todos los individuos. Se trata de un proceso continuo que no supone una oposición al conflicto, sino todo lo contrario, busca un aprendizaje positivo a través de la resolución de los mismos.

Así pues, considerando el concepto de Paz desde este enfoque positivo y más extenso, podemos definirla como:

“La ausencia tanto de guerras y violencia directa, como de violencia estructural y trabajo positivo y solidario por mejorar la calidad de vida en todas las personas.”¹²

Esta concepción atiende a otros ámbitos como son la justicia, la solidaridad, la libertad, el amor... Se trata de la armonía de la propia persona consigo mismo y con todos los que le rodean.

Por tanto, desde esta visión existen tantos conflictos como atentados contra los derechos esenciales del ser humano, por lo que alcanzar un auténtico estado de Paz implicaría la consecución de todas las necesidades básicas del hombre.

Como vemos, desde esta nueva perspectiva la sociedad debe atender y defender a los ciudadanos en¹³:

- Necesidad de vida (etnocidios, asesinatos, desapariciones).
- Necesidad de libertad (torturas, presos de conciencia).
- Necesidad de bienestar (maltrato, subdesarrollo, marginación).
- Necesidad de realización personal (carencia de cultura, consumismo).

En definitiva, podemos afirmar que la Paz negativa se opone simplemente a la violencia directa, término en el que profundizaremos a continuación; mientras que la Paz positiva muestra resistencia a cualquier clase de violencia existente, ya sea directa, estructural, cultural o de cualquier naturaleza.

EDUCACIÓN PARA LA PAZ

Desde una primera aproximación, podemos afirmar que la Educación para la Paz supone una actividad que no puede considerarse en ningún momento neutra, ya que como el mismo nombre indica se trata de “educación”, es decir, formar a los individuos en unos valores concretos.

Así pues, se concibe como un proceso de socialización que persigue la interiorización de una serie de hábitos conforme a los patrones de conducta de una sociedad.

En todas las sociedades, las generaciones adultas son las encargadas de transmitir los valores y las pautas de comportamientos a las más jóvenes. Esta concesión de valores de unas a otras es la base para la construcción de identidad de cada pueblo, identidad que no tiene un fin y un principio exacto, sino que sufre una serie de modificaciones continuas que no cesan jamás.

¹² GÓMEZ PALACIOS, J.J. (1992): *Educación para la paz*. Madrid, CCS, p. 11.

¹³ SODEPAZ -Solidaridad para el Desarrollo y la Paz- (<http://www.sodepaz.org>), consultado el 14 de abril de 2006.

La escuela, al ser una de las instituciones fundamentales en el proceso de socialización de los sujetos, no puede permanecer ajena a estos cambios y a las nuevas demandas que la sociedad va reclamando. Por estos motivos, el aprendizaje de los conocimientos y los contenidos teóricos no bastan para cubrir su actividad y labor educadora.

Una de las principales finalidades de la institución educativa es formar a hombres y mujeres para que puedan desenvolverse y desempeñar determinadas tareas como actores sociales.

Estos jóvenes de hoy son los que deberán dar respuestas el día de mañana a los conflictos y problemas que, ineludiblemente surgen en nuestro mundo y, es por ello, por lo que necesitan una formación en valores adecuada que les ayude en la toma de decisiones futuras.

De manera introductoria, podemos decir que la Educación para la Paz:

*“Ha de promover y desarrollar el conocimiento, los valores y las capacidades de los educandos para que comprendan y puedan emprender y edificar el proceso que lleva hacia la más plena realización de la paz.”*¹⁴

Así pues, son muchas las repercusiones y los factores que debemos tener en cuenta para comprender de una forma más precisa la labor educativa a favor de la Paz.

Pese a lo que pueda parecer, vivimos en una sociedad bastante alejada de ser considerada “en paz”. Podemos presumir de contar con una gran cantidad de movimientos pacifistas, Organizaciones No Gubernamentales, plataformas de ayudas al Tercer Mundo, asociaciones humanitarias, campañas solidarias y un largo etcétera, que hacen todo lo posible por llevar una vida basada en la tolerancia y el compromiso con los demás.

Sin embargo, estas acciones, que en todo momento consideramos ventajosas, productivas y óptimas para el desarrollo mundial, son incoherentes con la mayoría de valores que caracterizan gran parte de nuestro mundo. Si analizamos nuestra realidad actual podemos comprobar como ésta se fundamenta en la hipocresía, el consumismo, el individualismo, el etnocentrismo... que no dejan de ser contravalores contrarios a la Paz y fomentadores de la violencia.

Estamos obsesionados con equipar la violencia con los conflictos bélicos, dejando a un lado la cantidad de situaciones violentas que vivimos día a día. Es por ello por lo que la institución educativa debe dar respuesta a estas situaciones que, aunque puedan parecer rutinarias y banales, son precursoras de cantidad de problemas conflictivos.

De esta forma, la labor que se le encomienda a la escuela desde la Educación para la Paz no es en absoluto un trabajo sencillo, sino que, por el contrario, se trata de una ardua tarea a la que debe hacer frente.

Para este fin se hace necesario desarrollar una auténtica Cultura de Paz, en la cual se promuevan nuevas actitudes y comportamientos que sean capaces de respetar la vida, la integridad de las personas, los derechos humanos, la diversidad de pensamientos...

Como bien indica el término “Cultura de Paz”, se trata de una búsqueda de mejoras actitudinales por parte de todos los miembros de una sociedad. No puede llegar a consolidarse esta realidad si pretendemos que sean exclusivamente las generaciones jóvenes las que se dediquen al fomento de valores en pro de la Paz.

Es por ello, por lo que en la mayoría de las ocasiones consideramos esta educación de una manera limitada, restrictiva y equivocada. Por un lado, son muchos los que piensan

¹⁴ LEDERACH, J.P. (1996): *Educación para la paz*. Barcelona, Fontamara, p. 119.

que esta formación está destinada meramente a los sujetos en edad escolar, lo cual es un craso error, ya que debe ir dirigida a toda la población. Los menores interiorizan la gran mayoría de sus comportamientos a través de la imitación de los mayores. Por ello, se muestra tan necesaria su extensión y concienciación a todos los sujetos de la sociedad.

En esta línea, es cierto que la escuela es uno de los instrumentos fundamentales en la consecución de una Cultura de Paz, pero es un craso error derivar todo el peso de esta labor en la institución escolar.

Como hemos señalado anteriormente, se trata de una formación extensible a todos los sujetos, por tanto, se trata de un proceso permanente que debe ser continuado a lo largo de toda la vida, debido a ello no puede ser resumida exclusivamente al ámbito escolar. Son muchos los agentes que deben intervenir en el logro de este fin, como son¹⁵:

- Los partidos políticos que deben afrontar como responsables oficiales de un Estado todas las competencias educativas y sociales de una nación.
- Los medios de comunicación, que al ser en la actualidad uno de los medios de difusión más influyentes en los ciudadanos, deberían aprovechar esta coyuntura para favorecer este proceso y que, por desgracia, con excesiva frecuencia, son transmisores de contravalores de Paz.
- Las familias, ya que al ser el referente principal de los jóvenes se convierte en un instrumento de incalculable valor en la transmisión de ideales y actitudes pacifistas.
- Las autoridades religiosas, que debieran ser siempre transmisora de Paz, tanto en sus pronunciamientos como en su tarea más cotidiana.
- Las asociaciones, movimientos sociales, organizaciones juveniles... que tratan de impulsar este tipo de valores, y cuya tarea emergente es, hoy, motivo de esperanza.

Nuestra sociedad actual, en ocasiones, no supone un modelo de referencia óptimo de convivencia plena. Muestra de ello son las situaciones con las que nos encontramos diariamente: actitudes intolerantes, comportamientos xenófobos, desigualdades entre países, violación de los derechos humanos, manipulación de los medios de comunicación... Ante este panorama es necesario que desde todos los ámbitos nos comprometamos a fomentar valores en nuestros alumnos y enseñarles a relacionarse con los demás de un modo más justo y equilibrado. Sin embargo, a pesar de tratarse de una labor y una responsabilidad social entre todos, la escuela no puede obviar su principal función: favorecer el pleno desarrollo personal y social de los jóvenes. Por ello, desde esta dimensión social, es tarea esencial que desde la institución escolar se potencie el sentido de convivencia y, como consecuencia, la Cultura de Paz.

Centrándonos en el propio concepto de “Educación para la Paz”, debemos decir que, a pesar de todas las dificultades que encontramos a la hora de precisar este término debido a la amplitud de su significación, presentamos a continuación una serie de definiciones aportadas por diversos autores que se corresponden con nuestras percepciones.

Lorenzo Vidal, desde una concepción influenciada por la filosofía de la Escuela Nueva, afirmaba que:

“La pedagogía de la no-violencia y de la paz se nos presenta, no como una rama autónoma de la pedagogía, sino como una inspiración ideal que aspira a

¹⁵ SARRIKO SOLIDARIO, Foro de carácter educativo y social acerca de la realidad universitaria actual y realidades periféricas. (<http://boards3.melodysoft.com/app?ID=Sarrikosolidario>), consultado el 15 de febrero de 2006.

*informar todo el quehacer educativo de la humanidad y que, en su aspecto teórico, se integra en la pedagogía general como un capítulo fundamental de la misma y, en estrecha relación e interdependencia, con la educación religiosa, moral y social.”*¹⁶

Para Rodríguez Rojo¹⁷ la finalidad de la Educación para la Paz estriba en la concienciación del ser humano en la búsqueda de la armonía entre todos los agentes que conforman la sociedad, atendiendo a tres dimensiones: la persona misma, la sociedad con sus relaciones de justicia y convivencia, y la naturaleza.

Fisas, desde esta misma perspectiva, defiende la educación para la Paz como:

*“Una educación que pretende objetivos a largo plazo, que procura dar a las personas un mayor conocimiento de la dinámica del conflicto, que busca un equilibrio entre lo que predica y lo que hace y, todo ello, con el propósito de forzar el cambio de determinados procesos psicológicos muy arraigados en nuestra cultura como son las formas patológicas de percepción y comunicación, la creación de imágenes del enemigo, la justificación de formas estereotipadas de violencia, etc.”*¹⁸

Lederach indica por su parte que:

*“La educación para la Paz tiene una doble finalidad: por una parte la investigación de los obstáculos y las causas que nos impiden lograr una condición de elevada justicia y reducida violencia y, por otra, el desarrollo de conocimientos, valores y capacidades para emprender y edificar el proceso que lleva hacia la más plena realización de la Paz.”*¹⁹

Queremos resaltar la finalidad de una auténtica Educación para la Paz, ya que no se trata exclusivamente de la enseñanza de un contenido, es decir, lo que se pretende enseñar, sino que se centra también en la forma. Por tanto, atiende al medio en el que se enseña y al tipo de aprendizaje. Se parte de que el mero conocimiento sobre la Paz no garantiza una educación eficaz, un cambio de valores y de pautas de comportamiento. Por tanto, es más importante la forma y los medios que el contenido, y es ahí donde el educador juega un papel fundamental²⁰.

EDUCACIÓN PARA LA NO VIOLENCIA

Es posible que resulte paradójico hacer una distinción entre la Educación para la Paz y la Educación para la No Violencia, ya que puede parecer que ambas acciones educativas persiguen alcanzar los mismos objetivos mediante las mismas vías. Sin embargo, debemos aclarar que, desde nuestro punto de vista, a pesar de que ambos tipos de educación anhelan formar a las nuevas generaciones en una serie de conductas y actitudes que desembo-

¹⁶ VIDAL, L. (1971): *Fundamentación de una pedagogía de la No-Violencia y la Paz*. Alicante, Alcoy Marfil, p. 176.

¹⁷ RODRÍGUEZ ROJO, M. (1995): *La educación para la paz y el interculturalismo como tema transversal* Barcelona, Oikus-Tau, pp. 53-54.

¹⁸ PÉREZ SERRANO, G. (1997): *Como educar para la democracia. Estrategias educativas*. Madrid, Editorial Popular, p. 106.

¹⁹ LEDERACH, J.P. (1984): *Educación para la paz, objetivo escolar*. Barcelona, Fontamara, p. 35.

²⁰ LÓPEZ MARTÍNEZ, M. (dir.) (2004): *Enciclopedia de Paz y Conflictos*. Granada, Universidad de Granada, pp. 378-382.

quen en una verdadera Cultura de Paz, los medios y las acciones empleados para su consecución difieren en algunos aspectos.

La Educación para la No Violencia parte del conocimiento de la propia violencia y de las consecuencias que conlleva para la formación de los ciudadanos en pautas de comportamiento pacíficas. En cambio, la Educación para la Paz, como hemos podido comprobar anteriormente, se centra en la búsqueda de un estado de bienestar y justicia abarcando diversos campos y ámbitos socio-educativos como son la justicia, el amor, el respeto, la igualdad...

No queremos dar a entender que la Educación para la No Violencia no tenga en cuenta ni considere estos aspectos, pero la diferencia radica en que no los focaliza y los contempla como punto esencial y clave de su acción. Podríamos, por tanto, sintetizar nuestra postura matizando que la Educación para la No Violencia podría establecerse como uno de los campos o ámbitos que confluyen junto con otros más en la Educación para la Paz.

Este tipo de educación (No Violencia) trata de profundizar en las causas que provocan la violencia en nuestro mundo y acudir a ellas como punto de partida para poder analizarla y erradicarla. No podemos establecer como base que estos motivos son naturales e irreparables en los seres humanos, porque a pesar de que el ser humano posee instintos de agresividad por naturaleza, estas actitudes pueden ser controladas y no tienen por qué ser generadoras de violencia.

En definitiva, la Educación para la No Violencia persigue descubrir desde una perspectiva crítica los motivos que la producen. Entre estas causas podemos señalar como más significativas²¹:

- La negación de la dignidad humana. Se trata de dejar a un lado la protección y el reconocimiento de los derechos humanos que toda persona debe disfrutar.
- Desprecio hacia el prójimo, no respetando la libertad ni la existencia del prójimo. Estas actitudes suelen generarse cuando no somos capaces de aceptar a nuestros semejantes con sus diferencias respecto a nuestros modos de vida.
- Incapacidad de aceptar la singularidad de la persona, marcada por la intolerancia y el etnocentrismo cultural.
- El deseo incontrolable de poder y dominación, muy característico de la persona y avivado por la ambición y el egoísmo.

Si partimos de una concepción pesimista que contempla al ser humano como violento por naturaleza e incapaz de canalizar estos instintos, este tipo de educación no tendría ningún sentido. Por tanto, debemos tomar como punto de partida la No Violencia como un valor en sí mismo y tratar de pasar a una concepción en la que lo realmente importante es la colaboración y la comprensión como modo de resolver los conflictos²².

Con frecuencia hemos oído la expresión “el ser humano es un ser social por naturaleza” y contrariamente “el hombre es agresivo por naturaleza”. Sin embargo, no podemos afirmar que el hombre sea bélico ni pacífico por naturaleza. Las mediaciones culturales son tan importantes e influyentes que es completamente imposible aislar y separar la naturaleza humana de las pautas de conducta aprendidas a lo largo de la historia.

El ser humano a la hora de decidir y elegir en su propia conducta las soluciones y alternativas a determinados conflictos que le surgen en la vida diaria, deberá de tener en cuen-

²¹ LUCINI, F. (2004): *Hablamos de paz*. Zaragoza, Luis Vives, pp. 26-27.

²² LÓPEZ MARTÍNEZ, M. (dir.) (2004): *Op. Cit.*, pp. 384-387.

ta una multitud de variables tanto biológicas como culturales que se interrelacionan inevitablemente.

Los comportamientos agresivos en la vida de cualquier el ser humano son evidentes, sin embargo, no debemos asociar obligatoriamente agresividad con una conducta que busca la destrucción. Esta conducta debe ser entendida como medida e instrumento de supervivencia de los sujetos.

Para profundizar y acercarnos de una manera más completa, no sólo al concepto de “Educación para la No Violencia”, sino también a la propia concepción de Paz, vamos a detenernos en el término de “violencia”, así como en sus implicaciones y consecuencias.

MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS NECESARIAS PARA ALCANZAR UN VERDADERO ESTADO DE PAZ

A modo de conclusión, queremos exponer una serie de actuaciones sociales y educativas que deberían llevarse a cabo para alcanzar ese estado de Paz tan ansiado a nivel mundial.

Estas medidas no son en ningún caso excluibles entre ellas, sino todo lo contrario, el complemento y la adopción de ellas de una manera conjunta reforzarían y posibilitarían una consecución aún más eficaz de nuestro propósito.

Así pues, planteamos en primer lugar la necesidad de hacer hincapié en la unidad familiar como base fundamental de los valores éticos y, por tanto, de la Cultura de Paz.

Coincidimos con López-Barajas²³ en afirmar que la familia se instaura como el primer campo donde se llevan a cabo los compromisos sociales del ser humano, por tanto se configura como el primer instrumento humanizador de la persona y la sociedad.

De esta forma, en el seno del núcleo familiar se conforma la expresión originaria de la formación en valores de los seres humanos, pues es a partir de las normas de convivencia y los lazos afectivos donde el menor empieza a asumir que posee un rol y unas responsabilidades hacia un grupo de seres humanos. La familia puede ser contemplada como una estructura social en miniatura en la que los niños comienzan a comprobar que sus actos tienen unas repercusiones no sólo individuales, sino también con los familiares que crean su entorno.

Por este motivo, los menores comienzan a reproducir desde este nivel aquellas pautas de acción y de adaptación para convertirse en un futuro en miembros de niveles superiores, llegando a ser finalmente actores sociales activos.

La unidad familiar cuenta con una serie de ventajas a la hora de esta transmisión de pautas y valores que otras instituciones no pueden alcanzar tan fácilmente.

En segundo lugar, creemos oportuno incidir en el sistema educativo como otra de las medidas a tener en cuenta para la consecución de una Cultura de Paz. La escuela es por excelencia el principal instrumento por el que se transmite la educación de tipo formal.

Esta educación esta marcada por la transmisión de una serie de conocimientos y contenidos teóricos que se establecen atendiendo a la edad y desarrollo mental del alumno. Estas materias que se imparten persiguen formar a los menores en una serie de ámbitos que les procure formarse como personas maduras que en un futuro desempeñarán un rol y una labor profesional en nuestra sociedad.

Sin embargo, esta no es la función última de la escuela, sino que además de preparar a las jóvenes generaciones para el desempeño de un puesto de trabajo, debe conseguir a su

²³ LÓPEZ-BARAJAS, E. (1995): *La familia en el tercer milenio*. Madrid, UNED, pp. 24-25.

vez desarrollar una educación integral de los discentes, que abarque todos los ámbitos de su desarrollo. Desgraciadamente con frecuencia la escuela se centra en alcanzar meramente estos objetivos cognoscitivos dejando a un lado el componente ético y moral que también les atañe. Por este motivo, hacemos especial hincapié en alcanzar desde las instituciones educativas una formación moral que les capacite para su posterior vida social.

Así pues, tal y como afirma Cano,²⁴ ninguna educación puede ser neutra, está llena de valores; por tanto, más que centrarnos en cómo educar en estos valores, es saber qué valores debemos fomentar para crear y reproducir una sociedad justa y pacífica.

Este autor propone buscar en los principios morales que se transmiten en la familia la solución a la cuestión planteada, puesto que la escuela debe ser concebida como una prolongación de la unidad familiar. De esta forma, la escuela debería procurar una educación del carácter y una formación cívica que fuera extensión de la educación que los progenitores transmiten a sus hijos.

Como última de las acciones propuestas para la consecución de un auténtico estado de Paz, resaltamos la necesidad de fomentar el diálogo intercultural e interreligioso. Las diferencias ideológicas han sido desde siempre una de las principales barreras en la unión y convivencia entre las naciones, así como unas de las causas primordiales de guerras y conflictos bélicos.

Las costumbres culturales y las tendencias religiosas marcan de una manera muy arraigada la personalidad de todo ser humano, es por este motivo por lo que es tan difícil intentar modificar o comprender aspectos que son distintos a los que estamos acostumbrados a ejercer en nuestras vidas diarias. Así pues, sería un esfuerzo en vano tratar de conseguir una religión o una cultura única para todos los seres humanos.

Sin embargo, sí apostamos por un consenso básico en aquellas bases fundamentales que podrían liderar cualquier ideología religiosa, centrándonos y atendiendo a aquellos aspectos que son comunes a todas, como es la búsqueda de un orden moral universal²⁵.

Así pues, si todas las culturas y religiones centraran todos sus esfuerzos y aprovecharan el impacto que tienen en la reproducción del orden social en la búsqueda de la Paz y la fraternidad entre los seres humanos, los pasos que quedan para llegar a un estado justo y pacífico disminuirían en gran medida.

Desde estas líneas, es nuestra intención reiterar nuestra propuesta de llevar a cabo estas medidas de forma conjunta, puesto que es la forma más productiva de que surtan efectos óptimos en las generaciones futuras.

²⁴ CANO, M.A. (2003): *Ética y Paz. Fundamentos de una Educación para la Paz III*. Huelva, Hergué p. 297.

CONSTRUCCIÓN DE NUEVAS FORMAS DE EXCLUSIÓN SOCIAL Y PARTICIPACIÓN MEDIANTE EL ACCESO A LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS

Julián Luengo

Mónica Torres

Universidad de Granada

INTRODUCCIÓN

El eje central de esta comunicación está relacionado con la emergencia, sobre todo de los jóvenes ante las nuevas tecnologías. Esta cuestión se considera relevante debido a varias razones. Por un lado, debido al papel central que juegan las nuevas tecnologías en la configuración actual de la sociedad de la información y del conocimiento y las políticas que se están desarrollando para combatir nuevas formas de exclusión en las sociedades modernas ante el auge, cada vez más intenso de las nuevas tecnologías. No cabe duda que éstas han sido el artífice de una revolución que ha traspasado los ámbitos sociales, económicos y políticos. La juventud es uno de los colectivos más numerosos expuestos a las consecuencias de nuevas formas de exclusión denominada “brecha digital” derivada de esta nueva sociedad, pero al mismo tiempo constituye un sector social frágil, susceptible de riesgos y fractura social. Ésta puede verse afectada tanto a nivel económico, político y sociocultural, según los contextos sociales, códigos culturales o grado de conocimientos y formación. En este sentido, la alfabetización digital no sólo hay que verla como una simple capacitación en el uso de las nuevas tecnologías, sino también como socialización en las oportunidades que construye.

El argumento que subyace en todo el texto es la necesidad de comprender el proceso de incorporación de las nuevas tecnologías y los riesgos que comporta, así como la comprensión de las diversas variables que influyen en este proceso de cambio. Para ello, la comunicación se estructura en varias fases. En una primera parte se muestra la arquitectura teórica de la exclusión social y su relación con la ciudadanía y participación social, en el marco de una nueva sociedad, denominada del conocimiento en el contexto de la nueva economía y las consecuencias que depara el proceso de incorporación y adaptación a una “nueva revolución tecnológica”. En una segunda parte, se describe los retos y ries-

gos que plantea no ya sólo la incorporación de las nuevas tecnologías sino el acceso, tanto en relación a la Unión Europea como en el conjunto de España. Finalmente, se examina y compara la situación de sectores, especialmente sensibles respecto a la incorporación a la sociedad del conocimiento, tanto por la proyección de futuro como por los riesgos de exclusión social que conlleva la adaptación hacia un nuevo modelo social y económico.

CIUDADANÍA, DERECHO A LA EDUCACIÓN Y EXCLUSIÓN SOCIAL

En la actualidad la educación es un derecho fundamental que está contemplado en las constituciones de los países y en los textos de los organismos internacionales que se preocupan por los derechos humanos. Este reconocimiento es el resultado de un largo proceso histórico, que se inicia en los cambios culturales e ideológicos que dieron lugar a la modernidad promoviendo una educación obligatoria y gratuita para los colectivos de personas más desfavorecidas. En consecuencia, el derecho a la educación es un derecho social por el que los poderes públicos están obligados a organizar un sistema educativo estructurado como servicio público a toda la población.

Tras la segunda guerra mundial, se proclamó por la asamblea General de las Naciones Unidas, la Declaración Universal de los Derechos Humanos en 1948. Se trató de una reacción a los acontecimientos bélicos con la pretensión de establecer un nuevo orden en las relaciones entre los países. En este contexto, a los derechos de *primera generación*, los civiles y políticos (resultado de las luchas ante los monarcas absolutos del representan el Antiguo Régimen) y a los de *segunda generación*, los económicos, sociales y culturales (resultado del movimiento obrero contra la burguesía), se incorporan, entre otros, los conceptos de dignidad humana, derechos a la mujer, etc.

Los Estados de las sociedades occidentales se han valido de estos principios constitucionales para hacer efectivo el derecho a la educación. A lo largo del siglo XIX los sistemas educativos se implantando paulatinamente atendiendo a los dictados de estas normas legales. En España, debemos esperar hasta 1857 para que se promulgue la primera ley general de educación que regule a todos los establecimientos escolares del territorio, y hasta 1975 (según las regiones) para la plena escolarización de todos los niños y niñas en edad escolar. Ello nos indica el amplio tramo de tiempo que se empleó para que la idea primitiva (aparecía por vez primera en la Constitución de Cádiz de 1812) de que cualquier ciudadano tienen derecho a la educación.

En los años setenta del siglo anterior, los países capitalistas democráticos sufrieron una serie de cambios y transformaciones vinculadas estrechamente con las reconfiguración del mercado económico, acarreado la inseguridad laboral y desprotección social de grandes colectivos de personas. Como consecuencia aparecen los *derechos de tercera generación* con el objeto de incentivar el progreso social y elevar el nivel de vida todos los ciudadanos, destacándose los relacionados con: el uso de los avances de las ciencias y la tecnología, el medio ambiente, la vida digna, el desarrollo de la personalidad etc.

Es en este periodo histórico en el que interesa hacer mención a las investigaciones sociales que se ocuparon de estos asuntos y que propusieron nuevos modelos teóricos para explicar estos complejos procesos, entre los que se incluía el de la exclusión social.

¹ LUENGO, J. (comp.) (2005), *Paradigmas de gobernación y de exclusión social*, Barcelona, Ediciones Pomares.

² LENOIR, R. (1974): *Les exclus, un français sur dix*, Seuil, París.

La complejidad de la exclusión social y su interacción con el derecho a la educación

El concepto de exclusión entraña dificultad de comprensión por sus complejas implicaciones de tipo económico, social, político o culturales, lo que induce a que se pueda tomar alguna de estas perspectivas como núcleo fundamental para explicar su significado (Luengo, 2005)¹. No obstante, lo que sí parece claro es que la respuesta a: ¿la exclusión de qué?, no puede ser directa y unilateral porque, una vez superadas las interpretaciones tradicionales basadas en la categoría de “clase social”, las explicaciones intentan comprender e interpretar las nuevas pautas de división social cuando se producen cambios estructurales, sobre todo los que se refieren al empleo, a las dotaciones del estado del bienestar, a los movimientos demográficos o a los derechos civiles que delimitan a los pobres, a los desposeídos, a los marginados, etc., en definitiva, a los excluidos.

El término exclusión fue ideado por el secretario de Estado para la acción social del Gobierno de Chirac. René Lenoir² (1974), para referirse al diez por ciento de la población francesa que quedaba fuera de la protección de los servicios sociales como consecuencia de las transformaciones económicas referidas. En un primer momento, el término hacía alusión prioritariamente a colectivos tan diversos como los discapacitados mentales, los niños y niñas víctimas de abusos, los drogadictos, las madres solteras, etc., integrándose posteriormente los aspectos económicos y educativos en su significado. Más tarde, en torno a los ochenta, se incorporan las perspectivas psicológicas o simbólicas, que complementarían a las de índole material, como consecuencia de la creciente fragilidad y debilidad de los compromisos sociales con respecto a los grupos excluidos (inestabilidad familiar, dificultades de los hogares monoparentales, aislamiento social, etc.).

La lógica de la exclusión se basa en las dinámicas sociales que culminan con una dualización de la misma sociedad en aquellos que están incluidos y los que no los están, siendo estos últimos las víctimas de dichas transformaciones. Si nos preguntamos de lo que carecen o a lo que no tiene acceso los excluidos, podemos decir que no participan plenamente de los derechos sociales porque no disponen de los suficientes recursos económicos como para vivir dignamente (trabajo estable, salud, educación de calidad, vivienda digna, calidad de vida, etc.).

Todo ello nos hace pensar que los excluidos no son ciudadanos de pleno derecho en el contexto de ciudadanía social propuesta por Marshall (1949)³. El término ciudadanía va más allá de la plasmación del derecho positivo de las modernas democracias al referirse al conjunto de prácticas sociales que hace posible la hacer de los individuos sujetos activos y participativos en su comunidad, accediendo así a un estatus formado por el acceso a los recursos básicos para el ejercicio de los derechos (también de los deberes).

Marshall es considerado el teórico que introdujo el concepto de ciudadanía en los círculos académicos y lo hizo proponiendo tres ciclos históricos en la evolución de la ciudadanía en las sociedades capitalistas. El ciclo *social* es el que culmina al *civil* y al *político* en este proceso, añadiendo las aspiraciones a una vida digna y al bienestar social de los sujetos, con acceso al trabajo remunerado y a la seguridad social en situaciones de riesgo.

Con esta pretensión, Marshall pensaba que las políticas sociales darían lugar a sociedades más cohesionadas y con menores índices de desigualdad al procurar una mayor nivelación de recursos entre las distintas clases sociales al facilitar una igualdad de oportu-

³ MARSHALL, A.M y BOTTOMORE, T. (1950): *Ciudadanía y clase social*, Madrid, Alianza Editorial (Edición de 1998).

tunidades. Son en definitiva políticas que afectan a la distribución de las oportunidades vitales de los ciudadanos, a la mejora de su calidad de vida y de su bienestar. Se trata pues de proporcionar a los individuos un bienestar económico y una seguridad que le permitan participar en el patrimonio social, o sea, vivir la vida conforma a los estándares sociales predominantes.

Exclusión social y participación ciudadana

Retomando el concepto de exclusión, debemos advertir que éste va más allá que el de pobreza (propia de las sociedades industriales o tradicionales) porque no es solo la dimensión económica la que actúa, sino la pérdida del vínculo social. Es por lo que expresa una manera de estar en la sociedad caracterizada por lo que no tiene, por lo que ha perdido, por la imposibilidad de participar en lo económico, en lo político, en lo cultural o en lo social. Por eso es más que pobreza. Es un proceso dinámico que acarrea un conjunto de problemas para el sujeto que ocurre en las sociedades postindustriales tecnológicamente avanzadas.

Si nos preguntamos por el paradigma más referenciado y utilizado, los autores afirman que las propuestas que ofrecen los organismos oficiales se ajustan al “paradigma de la solidaridad” propuesto por H. Silver (1995)⁴. Desde esta óptica, la exclusión social se ocupa de las conductas asociales que tienen que ver con la criminalidad o con la violencia porque se entienden como indicadores de falta de cohesión social y política. Levitas (1996)⁵ opina que los informes contenidos en los “libros blancos” de la Comisión Europea (1994) utilizan la exclusión para referirse fundamentalmente a los desempleados, ignorando asuntos esenciales de la misma como la naturaleza del trabajo, la pobreza, las desigualdades materiales, etc., por lo que las propuestas para acometer la exclusión se ciñen básicamente a la facilitación de un empleo remunerado para aquellos que no lo tienen.

Parkin (1979)⁶ se apoya en el concepto de “encerramiento social” para describir el proceso por el cual los miembros de una colectividad tratan de restringir el acceso a los recursos y oportunidades a otros, utilizando para ello mecanismos basados en atributos de grupo como la identidad étnica, el idioma, el origen social, la religión, etc. Para este autor existen dos tipos de encerramiento social, la “exclusión” que es la estrategia que adoptan los excluyentes, y la “usurpación”, que es la respuesta colectiva a la exclusión que siguen los excluidos para lograr la inclusión. Para este autor la exclusión es un modo predominante de encerramiento en todas las sociedades estratificadas.

La multiplicidad de privaciones que muchos colectivos padecen se combinan entre sí para reforzar el estado de exclusión social. La falta de recursos personales, de instalaciones suficientes, de servicios comunitarios, etc., son aspectos que permiten hablar de la *naturaleza acumulativa* de la exclusión (Stichweh, 1997)⁷ o de la *acumulación de desventajas* como lo cita Paugam (1996)⁸. Esta acumulación de efectos excluyentes se hace

⁴ SILVER, H. (1994/95), “Social exclusion and social solidarity: three paradims”, *International Labour Review*, 133, págs. 531-537. (“Exclusión social y solidaridad social: Tres paradigmas”, *Revista internacional del Trabajo*, 113, pág. 607-662.)

⁵ LEVITAS, R. (1996), “The concept of social exclusion and the new Durkheimian hegemony”, *Critical Social Policy*, 46, vol. 16, pg. 5-20.

⁶ PARKIN, F. (1974), “Strategies of Social Closure in Class Formation”, en F. PARKIN (ed), *The Social Analysis of Class Structure*, Tavistock, Londres.

⁷ STICHWEH, R (1997), “Inclusión/exclusión, funktionale Differenzierung und Theorie der Weltgesellschaft”, en *Sociale System*, vol. 3.

⁸ PAUGAM, S. (1996), *L'exclusion, l'état de savoir*, París.

patente en la *dimensión espacial* de la exclusión que explica la concentración de los mismos en determinados espacios que dan lugar a los modernos ghettos, en los que la *sub-clase* de excluidos (los más pobres, los desempleados a largo plazo, los que dependen de los servicios asistenciales...), quedan ocultos haciéndose “invisible” la exclusión.

H. Silver (1995), asevera que hay cuestiones muy complejas que dificultan la delimitación conceptual de la exclusión social. Para facilitar esta tarea se apoya en las propuestas kuhnianas (1970) y establece tres enfoques analíticos con capacidad para explicar y definir, en cada caso, lo que se entiende por exclusión, proponiendo para ello tres paradigmas: el de solidaridad, el de especialización y el de monopolio.

El *paradigma de solidaridad* parte del supuesto roussonian y durkheimiano de que el orden social no se relaciona con los intereses de los individuos o con los grupos sociales, sino que tiene un carácter normativo, moral y externo a ellos. Ello hace que las relaciones entre el individuo y la sociedad se produzcan a través de las instituciones intermedias que son las que generan los vínculos de carácter vertical a través de la conciencia, de la voluntad, de la identidad, etc. Siguiendo esta lógica, la exclusión aparece cuando las relaciones entre la sociedad y el individuo se quiebran. Estos procesos de exclusión cumplen una doble función, la de amenazar y cohesionar al mismo tiempo, porque potencian las categorías sociales solidarias en sí mismas como la nación, la etnia, la raza o la comunidad que, como sabemos, sirven para crear al mismo tiempo el “nosotros” y el “ellos”. Desde este paradigma se entiende la inserción como el proceso que permite lograr la “integración” a través de la asimilación que propone la cultura del grupo dominante. No obstante, en la actualidad se están incorporando ideas relacionadas con la multiculturalidad que explican cómo la cultura dominante se ajusta a patrones culturales de las minorías y viceversa.

El *paradigma de la especialización* se alinea con el pensamiento liberal en el que el orden social se concibe como una red de relaciones y de intercambios voluntarios entre los individuos a los que se les supone autonomía, intereses y motivaciones particulares, que originarán una estructura social especializada organizada mediante esferas competitivas, todo ello regulado por unos intercambios que obedecen a los distintos intereses de los sujetos y al pluralismo cultural y político de la sociedad.

La exclusión surge cuando, en la dinámica de intercambios sociales, se produce una excesiva separación entre las esferas sociales, apareciendo barreras culturales, morales, ideológicas, económicas, etc., que impiden el libre movimiento e intercambio de los grupos y de los individuos. Esta forma de razonar defiende que la especialización protege las libertades y es eficaz siempre que, cuando se produzca la exclusión, los individuos tengan la posibilidad y el derecho reconocido de traspasar las barreras que excluyen, ya que, de lo contrario, la exclusión se transforma en discriminación social. La libre competencia y los programas de protección social son las medidas que el Estado propone para que ello no ocurra. Desde el *paradigma del monopolio*, apoyándose en las ideas de Weber, el orden social se concibe como una realidad coercitiva que se impone mediante relaciones jerárquicas de poder.

La exclusión se considera una consecuencia de la interacción entre el estatus de los individuos, la actividad política y las clases sociales. Pero serán los grupos que ostentan el poder los que crearán los límites necesarios para identificar las esferas sociales que se concretan en los “monopolios” o en el “cierre social” de las instituciones con el propósito de excluir a los excluidos en contra de su voluntad y así perpetuar la desigualdad social. El aumento de los derechos de los ciudadanos, la extensión de la participación igualitaria, son, entre otras medidas, propuestas institucionales para paliar la exclusión.

LA BRECHA DIGITAL, UNA NUEVA FORMA DE DESIGUALDAD

La revolución de las nuevas tecnologías ha generado un nuevo modelo de sociedad denominado Sociedad de la Información o Sociedad del Conocimiento, en la que el acceso a la información se ha convertido en el motor de cambio. La dependencia de herramientas que permiten el acceso a la información (ordenadores, teléfonos móviles, televisores,...), la formación en el manejo de las mismas y las infraestructuras necesarias para que se produzcan las telecomunicaciones que permiten un elemento clave como es la democratización de su “acceso”, están generando distintos ritmos de adaptación a la nueva sociedad con el consiguiente riesgo de exclusión para aquellas personas que no puedan satisfacer las necesidades anteriores.

Nos referimos principalmente a sectores de la población que por diversos aspectos tienen mayores dificultades a la hora de incorporarse a la nueva sociedad: jóvenes de zonas rurales o urbanas desfavorecidas, personas con discapacidad, inmigrantes, etc. Sin embargo, la actual configuración social ofrece oportunidades tanto individuales como colectivas para su integración, aunque no suficientes. Comienzan a surgir un nuevo tipo de desigualdades, definidas en torno a la capacidad de acceso, disponibilidad y uso a Internet. Este nuevo tipo de desigualdades se denomina de forma gráfica, como brecha digital (*digital divide*). Este concepto, en una visión más restringida, se relaciona con la posibilidad de aumentar el número de ordenadores por país o en el lugar de trabajo, o bien ampliar el tendido de redes de telecomunicación para disponibilidad de un mayor número de usuarios. En una visión más amplia, la brecha digital se refiere a que “los usuarios potenciales puedan utilizar los equipos, lo que exige tener unos mínimos conocimientos de informática (...) y que sepan también cómo buscar información en Internet, utilizando la red no sólo como herramienta de comunicación o de ocio, sino también como herramienta de trabajo, o simplemente de búsqueda de información útiles para su vida diaria” (Ballester, 2002: 74)⁹.

La brecha digital, además de considerarse como un problema de acceso y consumo de Internet, supone un reto y una cuestión de ciudadanía y de cohesión social. Por eso se hace necesario analizar las divisorias sociales que la agudizan, entre las que podemos señalar, siguiendo a Kelley (2003),

- a) *Las condiciones socio-económicas*, donde los niveles de ingreso familiar, el medio rural o urbano, como el nivel de formación de los padres, son algunos de los elementos que determinan, al menos en una primera instancia, el acceso y la permanencia en el sistema educativo. Estas condiciones mantienen y sobre todo reproducen una situación de desventaja y desigualdad ante la penetración de las nuevas tecnologías.
- b) *La brecha generacional*, donde la oferta educativa tiene grandes deficiencias y no cubre ni alcanza a otros segmentos de población que necesitan de una atención educativa. Son las políticas de educación para toda la vida (*life for learning*) que están en marcha en la gran mayoría de los sistemas educativos europeos.
- c) *Las desigualdades regionales a nivel nacional*, sobre todo cuando existe una población rural dispersa y aislada, y se suman además otros factores colaterales de

⁹ BALLESTERO, F.(2002): La brecha digital. El riesgo de la exclusión en la Sociedad de la Información. Madrid, Fundación Retevisión.

atraso económico y condicionante de carácter étnicos y culturales. También se ha de considerar la desigualdad entre comunidades excluidas pertenecientes al medio urbano.

- d) *Las diferencias de rendimiento en el interior de las instituciones educativas*, bien por cuestiones de índole cultural, de género o simplemente de carácter individual, que muestra la escasa flexibilidad de capacidad de adaptación de determinados sistemas educativos a estas situaciones.
- e) *Las desigualdades de carácter internacional*, en la que aún existen países con grandes dificultades para universalizar la educación básica.

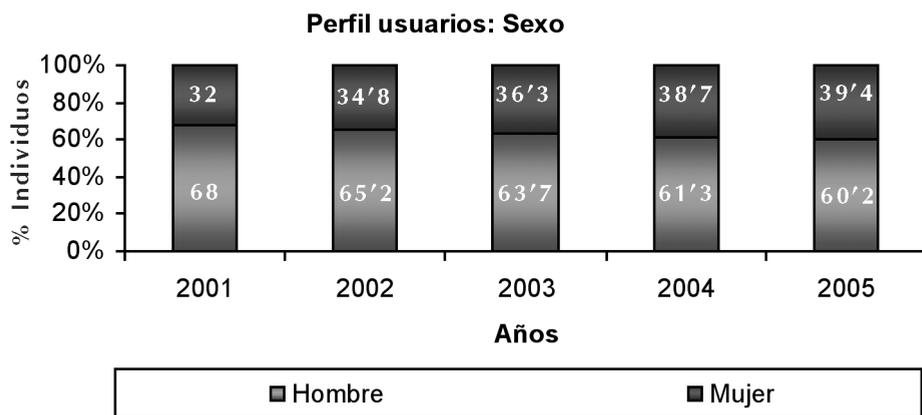
A continuación analizamos las consecuencias y retos que esta nueva realidad está suponiendo y en particular a la población más joven. Según los datos estadísticos de Eurostat sobre desempleo juvenil, España tiene una de las tasas más altas de la Unión Europea, un 32%, respecto a la media europea que oscila en torno a un 30%. La situación social y económica en que se encuentran los jóvenes y además pertenecientes a sectores desfavorecidos les limita la posibilidad de constituir una familia y de participación social, ya que estos son los que más sufren, comparativamente con el resto de la población, las consecuencias del paro y de la precariedad de las condiciones de empleo. Los jóvenes son los que encuentran más dificultades a la hora de conseguir trabajo, en especial aquellos cuyas edad fluctúan entre los 16 y los 19 años, los cuales tienen una tasa de ocupación del 40,5 % (Gavira, 1999: 371)¹⁰.

Diferencias sociodemográficas. Sexo y edad

Una primera constatación sobre el nivel de implantación de las Nuevas Tecnologías en España son las diferencias generacionales y de sexo. Según muestra el gráfico 1 sobre el perfil de usuarios de la Encuesta General de Medios, los hombres utilizan el ordenador más que las mujeres. Estos datos confirman las diferencias de socialización de las mujeres respecto al acceso y uso de la tecnología, ya no sólo en el ambiente formal de la escolarización, sino también en ambientes como la familia y grupos de iguales, donde predomina la preeminencia de los varones respecto a las chicas en el uso de la tecnología, sobre todo en los aspectos lúdicos como videoconsolas y videojuegos. Esta tendencia, año tras año, se va reduciendo. No obstante, persisten hitos como la predisposición de las familias españolas de comprar un ordenador a un chico antes que a una chica, en función de la utilidad, aunque la mayor frecuencia de uso gire en torno al juego. Esta tendencia referida al uso del ordenador, también se manifiesta respecto al uso de Internet y en menor medida, en cuanto a la utilización de telefonía móvil. En este sentido se observa que el 60.2 por ciento de los hombres españoles ha utilizado Internet durante el último año (2005), siendo muy inferior el número de mujeres que ha accedido a la red durante este mismo período, un 39,4 por ciento. Esta tendencia es similar a la existente en la Unión Europea.

¹⁰ GAVIRA, L. (1999): “*Mercado de trabajo y políticas de empleo en Andalucía*” en MOYANO, E. y PÉREZ Y., M (coord.) *Informe Social de Andalucía (1978-98). Dos décadas de cambio social*. Instituto de Estudios Sociales Avanzados de Andalucía (IESA).

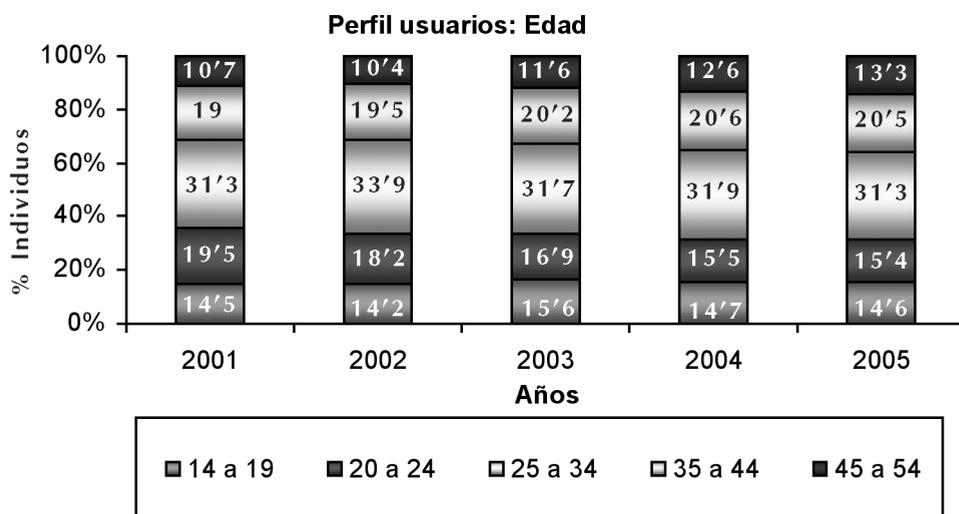
Gráfico 1. Perfil de usuarios de Internet en España, según sexo



Fuente: Encuesta General de Medios, 2006

En relación a la edad, otro parámetro significativo es que existe una disminución de los usuarios conforme envejece la población. Así, se constata que son los más jóvenes quienes tienen una mayor predisposición respecto al uso de las Nuevas Tecnologías mientras que los mayores son quienes exhiben porcentajes de uso más bajos, según muestra el gráfico 2. El salto más relevante se produce en torno al uso de ordenador e Internet en la población mayor de treinta y cinco años y no digamos en la población mayor de cincuenta y cinco años. Podemos hablar de “brecha generacional”. Por ejemplo, la diferencia de acceso a Internet que implica manejo y uso del ordenador, como “acceso” oscila entre el 61,3 por ciento que presentan la población comprendida entre catorce y treinta y cuatro años, frente al 38,7 por ciento del resto de la población.

Gráfico 2. Perfil de usuarios de Internet en España, según edad



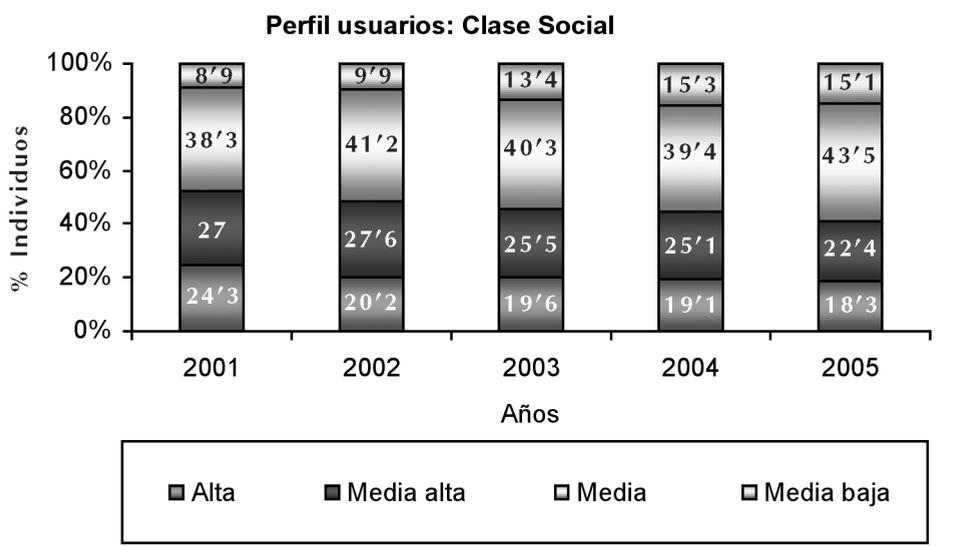
Fuente: Encuesta General de Medios, 2006

El uso de Internet verifica la tendencia de los saltos de uso son similares, a pesar de que su penetración sigue creciendo entre la población disminuye de forma considerable, sobre todo en “chat” y “correo electrónico”.

Condiciones socioeconómicas

Como hemos mencionado anteriormente, el nivel de renta como espejo de la clase social, es otro indicador altamente significativo en relación con el grado de penetración e implantación de las nuevas tecnologías. Tal y como se observa en el gráfico 3, sobre la utilización de internet en relación con la clase social, podemos decir que el 43,5 por ciento de los usuarios de Internet pertenecen a la clase media, lo que equivale a afirmar que disponen de unos ingresos mensuales por encima de los 3.000 euros (Véase *Anuario Social de España 2004*, editado por la Fundación la Caixa). Según este estudio, el índice de implantación de las nuevas tecnologías, acceso y uso de internet, está directamente vinculado al índice del nivel de renta, especialmente en indicadores como la disposición de ordenador y acceso a Internet en el hogar.

Gráfico 3. Perfil de usuarios de Internet en España, según clase social



Fuente: Encuesta General de Medios, 2006

Aunque el acceso y uso de Internet se va popularizando, es innegable que está asociado a una clase social determinada y niveles de renta muy concretos, lo cual disminuye las posibilidades de democratizar su uso y disponer su rentabilidad social. Mientras que en el año 2005, el 84% de los usuarios de Internet esté vinculado a un nivel de renta medio-alto, las posibilidades de equidad e inclusión están aún lejanas.

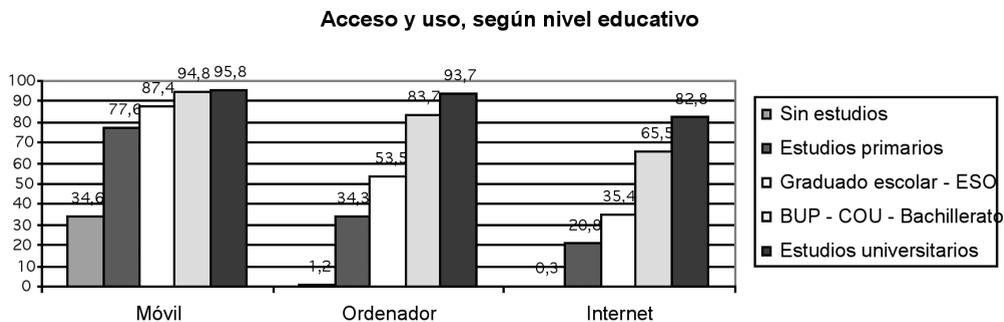
Los niveles alcanzados por una sociedad en la disposición y uso de las nuevas tecnologías, encierran la predisposición y cierta sensibilidad social hacia la ciencia y tecnología, e incide y condiciona el desenvolvimiento de la sociedad del conocimiento. A primera vista, en España podemos determinar unos criterios en función de las divisorias sociales, dada la disponibilidad de uso de estos flujos de información, y cómo la utilización de

determinados recursos, que integran o excluyen socialmente, se manifiesta de forma diferente, según los ámbitos y divisorias sociales a considerar. Como hemos visto con anterioridad, la brecha digital se manifiesta fundamentalmente en función de determinados indicadores sociales, ya que las diferencias entre información y conocimiento mediante los cambios tecnológicos hay que considerarlos como un proceso inserto en la dinámica socioeconómica y que incide directamente a la población en base a las siguientes divisorias: sexo, generación y nivel de renta, asociado a las diferencias regionales.¹¹

En Europa en cuanto al porcentaje de usuarios de Internet, hemos de decir que España –en el año 2003– se encontraba sólo por encima de Grecia y Portugal, y la brecha respecto a países como Suecia, Dinamarca y Reino Unido, por tener una referencia, es superior al cincuenta por ciento. Por otra parte, según los datos que publica la Asociación para la Investigación de Medios de Comunicación (AIMC), denominada Estudio General de Medios, la media española, alcanza un 25,3 por ciento –según esta fuente–, pero con notables diferencias respecto a Aragón (28,8%), Baleares (28,5%), País Vasco (29,1%), Cataluña (30,8%) y Madrid (35,2%).

Niveles de formación

Gráfico 4. Perfil de usuarios de Internet según nivel educativo



Fuente: Elaboración propia

Otro de los indicadores relevantes para detectar el índice de penetración de las nuevas tecnologías es detectar el nivel de formación o de competencias respecto al uso de las nuevas tecnologías. O si se prefiere, dicho de otra forma más académica, comprobar el grado de capital humano de la población que posibilite el empleo. Además, en este sentido las recomendaciones oficiales sobre los enfoques en la utilización de las nuevas tecnologías en los centros docentes a nivel obligatorio, son bastante similares en todos los países de la Unión Europea. Es frecuente su utilización de forma transversal en asignaturas de primaria y este uso se completa en el nivel de secundaria como asignatura propia. Sin embargo, como se ha puesto de relieve en el estudio publicado por Eurydice (2004: 13) *Cifras clave de las tecnologías de la información y de la comunicación en los centros escolares*

¹¹ En este sentido puede consultarse el estudio publicado por EURYDICE (2004): *Cifras clave de las tecnologías de la información y de la comunicación en los centros escolares de Europa* [disponible en: <http://www.eurydice.org> (consultado el 20/04/2006)]. En la pág. 14 de dicho estudio se afirma en la línea argumental del texto: “Cuanto más alto es el PIB per cápita, mayor es el porcentaje de alumnos que afirma tener un ordenador en casa”. Dicho de otro modo, en Europa se observa un claro paralelismo entre la importancia del medio informático familiar y el nivel de riqueza nacional.

de Europa, donde el nivel de riqueza nacional se correlaciona con el nivel de informatización de las familias de los alumnos, el nivel de riqueza de éstas parece también determinante en cada país. El grado de equipamiento informático de las familias se correlaciona con el nivel socioeconómico y el nivel de cualificación de los padres.¹²

Por otra parte, el gráfico 4 expone claramente que a mayor nivel de cualificación y formación, la utilización de las nuevas tecnologías es mayor, en torno a un 94% de los universitarios disponen de ordenador, de los cuales un 83% dispone de acceso a internet, lo cual evidencia que el nivel de formación es otro de los indicadores a tener en cuenta en cuanto a factores de exclusión social y brecha digital.

A MODO DE CONCLUSIÓN

En síntesis, podemos concluir que el perfil del usuario de las nuevas tecnologías se puede definir como un sector de población joven, predominantemente hombres, comprendido entre los catorce y treinta y cuatro años, que dispone de un nivel de formación de educación post-obligatoria, equivalente a un nivel de secundaria superior y estudios superiores, ubicados ampliamente en un medio urbano, donde predominan núcleos de población mayores de veinte mil habitantes y preferentemente adscritos a un determinado perfil laboral determinado y al ámbito estudiantil. El riesgo de exclusión radica precisamente en el sector juvenil, predominantemente mujeres, ubicados en zonas rurales o urbanas con déficit de equipamientos y recursos limitados y con un nivel de formación inferior o equivalente a la enseñanza obligatoria.

Por consiguiente hay que tener en cuenta, que ésta acumulación de efectos pone de manifiesto que la exclusión social a través de la brecha digital, no sólo radica en una *dimensión espacial* que explica la dimensión geográfica, concentración de la misma en determinados espacios, como zonas rurales, suburbiales, marginales, provocadas por el nivel de renta o bajos índices de desarrollo, que han dado lugar a los modernos ghettos, (los más pobres, los desempleados a largo plazo, los que dependen de los servicios asistenciales...). También aparecen otros mecanismos, basados en el conocimiento que quedan ocultos haciéndose “invisible” la exclusión. Así pues, no podemos confiar de forma absoluta en la ilusiones de los saltos tecnológicos, ya que el problema no reside en la abundante información, sino en la codificación del conocimiento. Precisamente, la sociedad del conocimiento demanda un conocimiento dinámico, más vinculado a la acción y a la capacidad innovadora, a la que todos los ciudadanos sin exclusión estamos llamados

¹² Para más información sobre la relación entre nuevas tecnologías y nivel de cualificación de los padres, véase el Anexo I de EURYDICE (2004): *Cifras clave de las tecnologías de la información y de la comunicación en los centros escolares de Europa*,

UNA APROXIMACIÓN A LA SITUACIÓN SOCIOEDUCATIVA-RELIGIOSA DE LA MUJER EN ALGUNOS PAÍSES ISLÁMICOS

Vicente Llorent Bedmar
Universidad de Sevilla

Intolerable es el calificativo que emerge en nuestra mente cuando pensamos en el elevado número de mujeres adultas que tuvieron una niñez privada de una adecuada educación, a veces, incluso desde el mismo momento de su nacimiento. Cuando nos referimos a los países en vías de desarrollo, la situación empeora drásticamente. En casos extremos la preferencia por los niños varones puede llegar al abandono de los bebés de sexo femenino, incluso al infanticidio. Algo mucho más frecuentes son los casos de niñas peor alimentadas y cuidadas que sus hermanos y, por supuesto, generando un inferior gasto económico en cuestiones relacionadas con su educación. Desgraciadamente estas actitudes prevalecen en casi todos los países en vías de desarrollo.

A estas mujeres, la mayoría esposas y madres, habría que preguntarles qué significa ser niña en ciertas sociedades tradicionales: sumisión, explotación, humillaciones, negación de educación y de escuela... Estas niñas, sometidas a situaciones poco favorables, acabarán siendo esposas, madres y ciudadanas, a quienes se les pedirá que participen en el desarrollo de su país, en la producción de riqueza, así como que velen por la salud y educación de sus hijos, pero por entonces su formación distará mucho de ser la más deseada para desarrollar satisfactoriamente estas funciones.

El desarrollo socioeconómico de cualquier país está íntimamente ligado a la realidad socioeducativa que en él tienen las mujeres. La situación de las niñas depende estrechamente de la estructura de su familia y del lugar que en ella ocupan las mujeres. Si el entorno familiar es arcaico y tradicional, la pequeña tendrá muchas posibilidades de acabar siendo sometida a múltiples prohibiciones basadas en costumbres y prejuicios heredados del pasado. Tal sería el caso de la típica estructura del régimen patriarcal.

A menudo, es la misma familia quien priva a la pequeña de los medios necesarios para su correcto desarrollo afectivo, físico e intelectual, impidiendo que se rompa el círculo vicioso de analfabetismo, mala salud, trabajo en la niñez, matrimonio prematuro, maternidad precoz y pobreza. Quizás la manifestación más llamativa de este fenómeno lo cons-

tituya la explotación laboral de estas niñas, tan frecuente en los países empobrecidos. En muchos casos, a la edad de 6-7 años las niñas ya participan activamente en los trabajos de su propia casa y/o trabajan como criadas en otro hogar. En el ámbito rural, a menudo, ayudan al aprovisionamiento de agua y de combustibles. En definitiva, constituyen bien una mano de obra barata para la familia bien una nada despreciable fuente de ingresos, realizando actividades de las que frecuentemente están dispensados los niños.

En estos momentos, la escolarización representa el factor más importante en el posible cambio personal-cultural de las niñas, que posteriormente serán mujeres, piezas clave en la educación que hijos e hijas recibirán en el ámbito familiar. Igualmente, el acceso al mundo del trabajo de tipo moderno, representa para las mujeres un elemento esencial en la conformación de su personalidad, ya que cuando éstas reciben un salario su status mejora considerablemente. Por otra parte, y aunque sea de forma breve, hemos de añadir que gran parte de las discriminaciones que encuentra la mujer cuando es adulta provienen de negligencias e incoherencias en la educación que ha recibido.

PAÍSES MUSULMANES E INTEGRISMO ISLÁMICO

El Islam, fundado por el profeta Mohammed a principios del s. VII, actualmente es profesado en todo el mundo por más de 1100 millones de personas, la inmensa mayoría sunnitas¹. Los chiítas², aunque con un número de seguidores muy inferior, constituyen la otra gran influyente rama del Islam. Los integrismos³, tanto el chiíta como el sunnita son minoritarios. Ambos proclaman la unidad indivisible entre estado y religión; responsabilizan a las potencias occidentales de la debilidad política, económica, moral, cultural... del mundo árabe; y propugnan una sociedad guiada en todas sus facetas por el Islam.

El Islam, al igual que el Cristianismo, supuso un verdadero avance social y personal para las mujeres de su época. Además, en lo relativo a la consideración de la mujer hemos de subrayar como al profeta Mohammed le gustaba llamarse "*Abou el Banat*", que significa "el padre de hijas", en perfecta consonancia con el lugar privilegiado que él les reservaba y deseaba a niñas y mujeres. En esta misma línea, se decantó por un escrupuloso respeto a las madres⁴, si bien en un claro contexto de supremacía de los hombres que no deja lugar a dudas sobre la preeminencia de unos sobre otras.

El androcentrismo y el patriarcalismo imperantes en la sociedad arábica del s. VII marcaron indeleblemente a esta religión. Sin embargo, debemos subrayar que las diferentes funciones y tareas a desempeñar por hombres y mujeres no son una exclusividad del

¹ Los musulmanes sunnitas conforman un grupo heterogéneo integrado por los: Hanafitas (Egipto, Líbano, Siria, Jordania, India, Irak y Turquía), Malekitas (Marruecos y Sudán), Chafeítas (Siria, Yemen, Omán, Emiratos Árabes Unidos, Bahrein y Kuwait, de menor importancia en Jordania y Egipto), y los Hanbalitas (Arabia Saudí).

² Los chiítas llamados así por Shiat Ali, primo y yerno de Mohammed, su cuarto sucesor, exigen que el califa esté emparentado sanguíneamente con el Profeta.

No llegan al 15% del total de musulmanes. Son mayoritarios en Irak, Irán y en Bahrein, y tiene amplias minorías en Arabia Saudí, Kuwait, Siria y el Líbano; y muy minoritarios en Afganistán, Pakistán y Tayikistán.

³ A pesar de la sesgada visión que la mayoría de los medios de comunicación occidentales ofrecen del mundo islámico, hemos de ser conscientes que una de las posibilidades del ya de por sí minoritario integrismo es el "integrismo violento", y que existen integrismos islámicos pacifistas que proclaman "paz y amor para todos".

⁴ Esta consideración, que se refiere a ambos padres, se encuentra en los versículos del Corán 17: 23-24; 46: 15-16; 29: 8 y 31: 14-15.

Islam. Cristianismo⁵, Confucionismo⁶ y Judaísmo⁷, son una muestra patente de esta circunstancia. En estas religiones el modelo de mujer respetuosa y sumisa se encuentra claramente definido por sus respectivos libros sagrados. No obstante, es necesario añadir sin dilación que, hombres y mujeres tienen la misma dignidad y completa igualdad respecto a la Salvación en las tres religiones del Libro⁸.

Aún más, la desigualdad entre hombres y mujeres no se circunscribe a los textos sagrados anteriormente mencionados. Al contrario, Jenofonte ya denunciaba la subordinación de la mujer ateniense; Aristóteles incidía en la desigualdad natural entre ambos sexos; San Pablo, Santo Tomás de Aquino y San Agustín consideraban que la superioridad de los hombres se debía a que Dios los creó antes que a las mujeres.

El Corán establece la igualdad de hombre y mujer en tanto que ambos son destinatarios del mensaje divino. En lo que respecta a sus obligaciones y recompensas, esta igualdad, también está meridianamente establecida: *“a quien haya obrado con rectitud sea varón o hembra, siendo creyente, le haremos vivir en buena vida y le daremos la recompensa que le corresponda por lo mejor que haya hecho”* (CORÁN, 16: 97).

En el Corán cuando se refiere a la mujer en su calidad de hija, se condenan ciertas costumbres tribales que acogen el nacimiento de la niña como una mala noticia, en oposición al nacimiento de un varón: *“Y cuando a alguno de ellos se le anuncia el nacimiento de una hembra su rostro se ensombrece y tiene que contener la ira. Se esconde de la gente a causa del mal de lo que se le anunció pensando si se quedará con ello a pesar de la vergüenza o lo enterrará ¿Acaso no es malo lo que juzgan?”* (CORÁN, 16: 59-60)⁹.

También prohibió ciertas costumbres establecidas en determinadas tribus que atentaban contra la mujer. A veces se consideraba legítimo matar a las hijas recién nacidas en casos de extrema pobreza, por un falso sentido de orgullo o para que no fueran capturadas por el enemigo: *“Se perderán quienes maten a sus hijos por necedad y sin conocimiento”* (CORÁN, 6: 140) o *“No matéis a vuestros hijos por temor a la miseria [...] es una falta enorme”* (CORÁN, 17: 31). Evidentemente, en estos dos últimos versículos el término niño se refiere a las niñas, puesto que no se conoce el caso donde en algún pueblo árabe se mataran a los hijos varones.

Pero, dejado bien claro el influjo positivo que tuvo el Islam en este aspecto, y recordando que en el Corán se afirma que si un hombre prefiere por igual a hijos e hijas alcan-

⁵ En la Sagrada Biblia: Tito II: 3-5. Génesis II: 18. Corintios XI: 7-10. Efesios V: 22-23. Colosenses III: 18-21. Timoteo II: 11-15. I Pedro III: 1-2, 7.

⁶ En los Cuatro Libros Sagrados de Confucio y Mencio (1982): Analectas de Confucio, Libro XVII Yáng Huo, XXV, p. 127. Mencio Libro III. Téng Wén Gong (A), IV: 8, p. 202. Mencio Libro III. Téng Wén Gong (B), II: 2, p. 207.

⁷ La Torá establece: *“Y él controlará a ella”* (Bereshit 3:16).

El Rambám afirma: *“Mujeres, esclavos y menores están exentos de la mitzvá bíblica (mandamiento encomendado a los hombres que tienen su base en la sinagoga) de tzitzit... mujeres y esclavos que desean vestir tzitzit, lo hacen sin bendecir...”* (Rambám, Mishné Torá, Hiljot tzitzit 3:9).

“La mujer que estudia la Torá tiene recompensa, pero no como el hombre, porque ella no fue preceptuada...” (Tratado Sotá, Cap. 3, Mishná 4).

⁸ Para profundizar más en el tema ver LLORENT, V. y ROVIRA, M.A. (1993): Algunas reflexiones en torno a las consecuencias educativas derivadas de las concepciones cristiana e islámica del papel que la mujer ha de desempeñar en la sociedad, En La Mujer, Nueva Realidad Respuestas Nuevas. Madrid, Narcea, pp. 365-376.

⁹ Sin embargo, esta costumbre preislámica aún subsiste en numerosas regiones. En Bangladesh, India, Nigeria y Pakistán la discriminación de las niñas provoca más de un millón de muertes. Para más información ver KILBOURN, P. (1996): Niños en Crisis: Un nuevo compromiso. Monrovia, MARC Publicaciones.

zará el paraíso, daríamos una visión incompleta si no señaláramos que en esta religión se prevé que **hombres y mujeres tengan funciones y tareas diferentes** que realizar en este mundo. Esta división de actividades puede ser entendida como reconocedora de la supremacía del hombre sobre la mujer, como alentadora de la separación entre el mundo femenino (el hogar familiar) y el mundo masculino (los asuntos públicos), o como defensora de ambos supuestos. Pero sea como fuere, las implicaciones educativas son obvias: para alcanzar unos objetivos distintos se impone una **educación diferenciada**, en este caso, en **función del género**.

También es cierto que una lectura integrista o fundamentalista del Corán puede inducir a interpretaciones discutibles sobre la bondad del papel de la mujer en la sociedad:

- “*Los hombres están al cargo de las mujeres en virtud de la preferencia que Allah ha dado a unos sobre otros [...] las habrá que sean rectas, obedientes y que guarden, cuando no las vean, aquello que Allah manda guardar*” (CORÁN, 4: 34)¹⁰.
- “*Los derechos de ellas sobre sus esposos son iguales a los derechos de éstos sobre ellas, según lo reconocido, pero los hombres tienen un grado sobre ella.*” (CORÁN, 2: 228).
- “*Vuestras mujeres son para vosotros un campo de siembra; id a vuestro sembrado según queráis. Y adelantad buenas acciones que os sirvan*” (CORÁN, 2: 223).
- “*Y si teméis no ser justos con los huérfanos ... Casaos entonces, de entre las mujeres que sean buenas para vosotros, con dos, tres o cuatro; pero si os teméis no ser equitativos ... entonces con una sólo o las que posea vuestra diestra*” (CORÁN, 4: 3).
- “*Y di a las creyentes que bajen la mirada y guarden sus partes privadas, y que no muestren sus atractivos a excepción de los que sean externos; y que se dejen caer el tocado sobre el escote y no muestren sus atractivos excepto a sus maridos, padres, hijos, hermanos , [...] y que al andar no pisen golpeando los pies para que no se reconozcan los adornos que lleven escondidos...*” (CORÁN, 24: 31)¹¹.

El Corán tiene fuertes influencias de la sociedad preislámica de Arabia. En ella se consideraba a las mujeres como bienes familiares cuya función se centraba en la procreación, especialmente de varones, ya que éstos constituían el elemento esencial de la familia patriarcal. Casada o no, la mujer estaba sometida a la tutela masculina y su testimonio ante la justicia tenía menos valor que el del hombre.

A finales del s. XIX comenzaron a alzarse voces que pedían un cambio en el papel asignado a la mujer en la sociedad islámica¹². Hace unos años, con la Declaración Islámica de los Derechos Humanos¹³ la Organización de Países Islámicos retomó la mayoría de las ideas de la Declaración Universal de los Derechos Humanos¹⁴, salvo las que contradecían la Shariá o Ley Islámica. En este sentido, los países musulmanes emitieron sus reser-

¹⁰ La sura IV corresponde a la época en la que el Profeta tenía doce compañeras, dos de ellas concubinas. Para más información ver MORSY, M. (1989): *Les femmes du Prophète*. París, Mercure de France.

¹¹ En el Corán, 24:30, también se prescribe que los hombres deben recatar su mirada y guardar sus partes privadas.

¹² En la India, Mumtaz Amín publicó “Los Derechos de la mujer” (1898), en Egipto Qasím Amin escribió “Liberación de la mujer” (1899), y en la Sorbona el egipcio Mansour Fahmy defendió una tesis sobre “La condición de la mujer en el Islam” (1913).

¹³ Aprobada el 5 de agosto de 1990 por la XIX Conferencia Islámica, celebrada en el Cairo. Pretende erigirse en alternativa a la Declaración Universal de los Derechos Humanos de la ONU de 1948.

¹⁴ Adoptada el 10 de diciembre de 1984 por la Asamblea General de las Naciones Unidas.

vas sobre algunos artículos de esta Declaración¹⁵, entre ellas destacamos la efectuada sobre el artículo 16, donde se defiende la libertad de matrimonio, puesto que en el Islam no se permite que una mujer musulmana se case con un no musulmán.

El integrista islámico, generalmente identificado en Occidente con el integrista violento, tiene muy diversas manifestaciones, algunas de ellas de claro talante pacifista. Su importancia en el concierto mundial es cada vez mayor. En algunos países musulmanes se intenta evitar el posible contagio islamista, tales son los casos de Marruecos y de Túnez, respecto a su vecina Argelia. En otros, los integristas alcanzan cotas de poder que implican un alud de inevitables repercusiones para las mujeres que viven en ellos:

Una vez derrocado en 1979 el shah Rezah Pahlevi, **Irán** se constituyó en una República Islámica, uniendo de forma indivisible Estado e Islam. Desde entonces hasta ahora se ha consolidado la revolución encabezada por el difunto Ayatolá Jomeini, sus dirigentes están siendo constantemente acusados de financiar el terrorismo internacional islámico. De acuerdo con su constitución islámica las mujeres no pueden ser presidentas, ni formar parte del Consejo de Poder Judicial. En materia educativa, hemos de indicar que, además de existir una segregación entre hombres y mujeres en las aulas, a veces separados por unas cortinas, la mujer tiene limitado el acceso a algunas carreras, mientras que algunos estudios son de su exclusivo dominio, como el de Ginecología.

La población activa del país está conformada por un 62% de hombres en edad laboral por tan sólo el 10% de mujeres. En los últimos años un elevado número de mujeres iraníes está ingresando en la universidad, llegando a sobrepasar el número de hombres¹⁶.

La vicepresidenta del Comité Olímpico de Irán, Faeze Rafsanyani, en un intento de reconciliar el deporte femenino con el Islam, permitió que las mujeres pudieran montar en bicicleta, llevar vaqueros, e incluso, jugar al fútbol. De este modo, las iraníes recuperaban una actividad que ya practicaban antes de la revolución de 1979, aunque entonces participaban sin velo y en pantalón corto, en competiciones mundiales¹⁷.

En otros niveles la discriminación de la mujer sigue existiendo, por ejemplo, si el adulterio es punible con flagelación o apedreamiento, puede demostrarse a través del testimonio de cuatro hombres justos o de tres hombres justos y dos mujeres justas¹⁸. Si el adulterio es punible solamente con flagelación, se puede comprobar con la prueba verbal de dos hombres justos y de cuatro mujeres justas¹⁹. La discriminación recorre todos los sectores de la sociedad iraní²⁰, desde la gran severidad respecto a la vestimenta

¹⁵ Tampoco aprueban los artículos 17 y 18 ya que:

- En el Artículo 17 se reconoce el derecho del hombre a la propiedad privada, y según el Islam, Dios posee la propiedad absoluta de todo.

- En el Artículo 18 se defiende la libertad de conciencia y de cambio de religión, y en el Islam, la apostasía puede llegar a castigarse con la pena de muerte.

¹⁶ THE UNITED NATIONS COUNTRY TEAM IN IRAN (2003): United Nations Common Country Assessment for the Islamic Republic of Iran. Nueva York, Naciones Unidas.

¹⁷ ARANI, Y. (1998): Las mujeres iraníes aprovechan el fútbol para forzar la apertura, El Mundo, 12 de enero, p. 19.

¹⁸ Artículo 74 del Código Penal de Irán.

¹⁹ Artículo 75 del Código Penal de Irán.

²⁰ Para profundizar en el tema es aconsejable la lectura del libro de la escritora KAYANÍ, A. (1998): Entre coronas y turbantes: la mujer en el país de los ayatolás. Barcelona, Flor del viento.

²¹ Las mujeres que se presentan en público sin el vestido ordenado por la Ley Islámica serán condenadas a cualquiera de los dos castigos, encarcelamiento de 10 días a 2 meses o una multa de entre 50.000 y 500.000 riales (Artículo 635 del Libro 5 de la Ley de Castigos Islámicos, para los delitos contra la Decencia Pública y la Ética).

de la mujer²¹ hasta la separación de las zonas donde esquián hombres y mujeres. La cárcel y la tortura se imponen cuando se incumplen los preceptos islámicos. Aún más, en el Código Penal se estipula que el adulterio se castigue con flagelación o con un apedreamiento más duro para las mujeres²², teniendo el testimonio de éstas la mitad de valor que el del hombre.

Las mujeres no pueden postularse para la presidencia del estado, no tienen los mismos derechos que el hombre y, tras divorciarse sólo pueden tener la custodia de sus hijos hasta los 7 años. Incluso el dinero que se ha de pagar como pena por el asesinato de una mujer es la mitad del que suele abonarse por dar muerte a un hombre²³.

En las elecciones de febrero de 2000, con la aplastante victoria de los reformistas iraníes sobre los conservadores se abrió una puerta a la esperanza de cierta apertura política. Aunque cuentan con una vicepresidenta, Massoumeh Ebtekar²⁴, y actualmente existe cierto grado de liberalización y pragmatismo en la vida pública y privada de los iraníes, tendríamos que matizar mucho esta afirmación. A título de ejemplo indiquemos la existencia de una Policía de Moralidad, entre cuyas funciones se encuentra la de localizar a las mujeres que van vestidas incorrectamente.

En **Afganistán**, antes, durante y después de los talibanes la esperanza igualatoria de las mujeres es una mera quimera a corto y medio plazo. La huella de las brutales medidas adoptadas por los mismos será difícil de eliminar. La milicia militar y religiosa de los talibanes, integrada por musulmanes reclutados en las escuelas islámicas (“madrasas”), formados en Pakistán y financiados por Arabia Saudí²⁵, tras tomar Kabul en septiembre de 1996, prohibió que las mujeres asistieran a sus centros de trabajo y que las enfermeras de hospitales atendiesen a los hombres enfermos. En lo que respecta al ámbito educativo sería interesante señalar que las profesoras, que constituían hasta entonces el 75% del cuerpo docente de la capital, tuvieron que abandonar su trabajo, mientras que a las alumnas universitarias se les impedía asistir a sus clases. A las niñas con más de 10 años y a las mujeres las obligaban a vestirse con un gran velo denominado “burka” y a salir a la calle acompañadas por un familiar masculino. Algunas incautas que se atrevieron a incumplir sus normas fueron golpeadas o rociadas con ácido²⁶.

Actualmente su situación sigue siendo inaceptable. A menudo, secuestradas y/o violadas, discriminadas por las autoridades gubernamentales, viven en una sociedad donde son utilizadas como artículos de intercambio para la resolución de disputas y deudas. En cualquier caso la preeminencia de maridos, esposos y hermanos sobre las mujeres es aceptada por la inmensa mayoría del pueblo afgano. No obstante, se están produciendo ciertos avances: en la Constitución de 2004 se prevé una representación mínima de las mujeres en ambas cámaras del Parlamento afgano, y por primera vez, en enero de 2005 se nombró a una mujer como gobernadora de una provincia.

²² La apedreada de un adúltero o una adúltera será ejecutada mientras cada uno esté en un hueco y enterrado con tierra, él hasta su cintura y ella hasta una línea sobre sus senos (Código Penal de Irán, Artículo 102).

²³ SÖDERLINDH, L. (2006): Mujeres-Irán: Movimiento en marcha. NACIONES UNIDAS, 17 Marzo. (<http://www.ipsnoticias.net/nota.asp?idnews=36905>), consultado el 24 de abril de 2006.

²⁴ Nombrada el 24 de agosto de 1997.

²⁵ Incluso hay quienes afirman que están respaldados por la CIA. Para más información ver ROJO, A. (1996): Regreso al Medioevo, *El Mundo*, 6 de octubre de 1996, pp.8-9.

²⁶ LYON, A. (1996): La ofensiva de los Talibanes. *Reuter el Mundo, El Mundo*, 29 de septiembre.

En Oriente Próximo nos encontramos como en el **Líbano**²⁷ existen dos grupos chiíes, Hezbolá (apoyado por Irán) y Amal (apoyado por Siria), ambos pretenden ser los abanderados del Islam. En **Zisjordania y Gaza** la influencia del grupo radical Hamás va en progresivo aumento y en detrimento de la O.L.P., y muchas mujeres se ven privadas de sus redes familiares de apoyo, dejan de hacer la compra y observan como los varones cursan prioritariamente los estudios universitarios. Mientras que en **Siria**, país que reconoció la igualdad de derechos entre hombres y mujeres en 1949, se produjo una fuerte y violenta represión contra el integrismo islámico que se saldó con millares de muertos. El alzamiento de los sunnís, en la ciudad de Hama (1982), desbarató las aspiraciones de los sectores religiosos más fundamentalistas, aunque nunca se llegaron a eliminar por completo los núcleos integristas.

Desde su independencia, **Pakistán**, se define como una República Islámica. La Orden Qanun-e-Shahadat de 1984²⁸ y la Ordenanza de Ofensas de Zina²⁹ de 1979, prevén que el testimonio de un hombre tiene el doble de valor que el de una mujer para lo concerniente a determinados asuntos civiles. En el caso de una violación se requiere el testimonio de cuatro hombres adultos que lo hayan presenciado, siendo inadmisibles el de las mujeres.

En la década de los treinta **Turquía** se constituyó en el primer país islámico donde legalmente la mujer adquirió los mismos derechos del hombre. Actualmente, bajo presión de la Unión Europea, ha adoptado una nueva legislación familiar donde se estipula que las mujeres tienen los mismos derechos que los hombres, incluso en relación con la herencia.

En los barrios ricos de Estambul, Ankara e Izmir, en las playas cosmopolitas, en las discotecas y en los cafés de lujo, se ven por doquier mujeres comportándose y vestidas como cualquier europea occidental. Pero justo al lado se encuentra la otra Turquía, donde las mujeres cubren su cabeza y cuello con un velo tal como lo exige la tradición musulmana.

Cómo es posible que en una población de 70 millones, unas 600.000 niñas en edad escolar se queden en su hogar porque sus padres se resisten a exponerlas a los “peligros” que se van a encontrar fuera del ámbito familiar³⁰. En efecto, son muchos los padres y madres que prefieren que sus hijas no asistan a los centros escolares, tanto de familias humildes como de las más pudientes. La prohibición decretada por las autoridades turcas que impide que las niñas puedan asistir a las escuelas públicas vistiendo el velo tradicional constituye una restricción a las libertades públicas y el principal motivo de esta actitud³¹.

En **Egipto**, la hermandad denominada “Hermanos Musulmanes”³², fundada en 1929 y cuna del integrismo sunnita, aún prosigue con sus actividades. El gobierno egipcio se

²⁷ No debemos olvidar que en el Líbano se reconoce en 1952 el concepto de igualdad de derechos entre hombre y mujer. Aunque también mantienen un Código Penal donde se indica que el juicio o ejecución de una pena por violación, rapto o estupor, cesa cuando el autor contrae matrimonio con la persona objeto de la agresión (Artículo 522).

²⁸ Artículo 17.

²⁹ Artículo 8.

³⁰ TOROS, H. (2005): Mujeres-Turquía. Pocas en la cima, muchas maltratadas, Inter Press Service News Agency, noviembre de 2005, en <http://www.ipsnoticias.net/nota.asp?idnews=35793>. Consultado el 24 de abril de 2006.

³¹ Así se dan casos como los del primer ministro turco, Recep Tayyip Erdogan, quien prefiere que su hija estudie en EE.UU., o el del ministro de Educación y Cultura cuya hija sólo recibe educación privada. Mientras que, en el polo opuesto nos encontramos con el presidente Ahmet Nejdet Sezer, quien estima que con esta medida se introducen costumbres y valores laicos que van a propiciar una sociedad más moderna y occidentalizada.

³² La Hermandad Musulmana se jacta de contar entre sus afiliadas a numerosas mujeres. Incluso sus integrantes discrepan sobre cual debería ser el grado de participación de la mujer en la vida pública y su modo de vestir.

queja de las continuas ingerencias de Irán y Sudán en su política interna. Nawal El Saadawi, psiquiatra y escritora egipcia, se queja de la vuelta interesada de la mujer al recinto sagrado del hogar doméstico, la obediencia y la sumisión³³. La mutilación genital femenina, de claro origen preislámico, sigue siendo padecida por gran parte de las mujeres egipcias, por el enorme peso que la tradición tiene en este país y por el apoyo que tiene de la sociedad y de grupos islámicos conservadores. En 1995 el Ministerio de Salud prohibió que se practicara en hospitales gubernamentales, tras oponerse los que defendía que esta disposición atentaba contra lo que para ellos constituía una opción personal, fue anulada por errores técnicos en su redacción el 24 de junio de 1997 por una corte egipcia³⁴.

También es cierto que algunas islamistas egipcias, conscientes de la opresión que sufren sus conciudadanas, recurren a principios del Islam argumentando que el origen de esta discriminación se debe a que muchas de ellas intentan ser iguales que los hombres.

En **Arabia Saudí** se aplica severamente una estricta Ley Islámica. El desarrollo profesional de las mujeres queda supeditado a una autorización expresa que ha de realizar el varón que hace las veces de cabeza de familia. No solamente la mujer carece del derecho a ejercer cargos públicos sino que le están prohibidas algunas actividades tan cotidianas para nosotros como conducir un coche³⁵.

En **Sudán**, tras varias décadas de guerra civil entre el norte y el sur, continúa perviviendo la esclavitud de mujeres y niños³⁶, normalmente capturados por los “saqueadores” en las tribus del Sur. Desde 1989, en Jartum gobierna una Junta Militar³⁷ con claras influencias del Frente Islámico Nacional. A pesar de que el gobierno de Sudán afirma insistentemente que todos sus ciudadanos son iguales ante la ley, habría que precisar que es la Ley Islámica la que rige el resto de las disposiciones legales. En la Ley Personal de los Musulmanes (1991) se conceden diferentes derechos a hombres y mujeres, ordenándole a estas últimas obediencia a los primeros, además prevé la existencia de un “guardián” que case a la esposa, que evidentemente ha de ser un hombre.

La discriminación de los no musulmanes en todos los sectores de la vida pública es una realidad, especialmente constatable en materia educativa. Observamos como se establece el árabe como única lengua escolar, incluso en las regiones donde habitualmente no se utiliza. Son muchos los estudiantes que han sido excluidos de la escuela por no dominar el árabe³⁸. Los ciudadanos que no lo hablen y utilicen lenguas como el fur, el nuba o el dinka, son considerados como huéspedes en su propio país y calificados como “no creyentes”.

La vida en Argelia transcurría con relativa calma. El poder distribuía los beneficios económicos del país y de las empresas nacionales entre la población, después de quedar-

³³ Nawal El Saadawi ha sido llevada a juicio por traición al Islam, acusada de apostasía por Sabih El Wagasg, integrista islámico. En LOTFI, G. (2001): Una intelectual egipcia es llevada a juicio por traicionar el Islam, El Corresponsal de Medio Oriente y África (http://www.elcorresponsal.com/modules.php?name=ElCorresponsal_Articulos&file=articulo&req_sectionid=6&req_articleid=363), consultado el 24 de abril de 2006.

³⁴ IGUALDAD YA. ACCIÓN MUJERES 8.3 (1997): Egipto: Corte reafirma el derecho de los doctores de llevar a cabo la mutilación genital femenina (MGF), (http://www.equalitynow.org/spanish/actions/action_0803_sp.html), consultado el 24 de abril de 2006.

³⁵ El Fatwah sobre la Conducción de Automóviles por parte de la Mujeres de 1990 del jeque Abdel Aziz Bin Abadía Bin Baz, así lo prescribe.

³⁶ Los hombres, considerados demasiado peligrosos, son eliminados durante las incursiones.

³⁷ Prácticamente todo el poder político está en manos del presidente Omar Hassan al-Bashir.

³⁸ Se llega a afirmar que en Sudán existen más de 200 idiomas y, evidentemente, multitud de etnias.

se con una buena parte de los mismos. La escuela y los servicios sanitarios eran gratuitos. Hasta que en 1986 se hundió el precio del barril de petróleo y la economía se derrumbó junto a él. Una galopante corrupción, una inflación totalmente desbocada y cerca del 30% de la población activa en paro, constituyeron una espoleta a punto de estallar. Sin esperanza en su futuro, la juventud desocupada comenzó a alimentar las filas del Frente Islámico de Salvación (F.I.S.). El 26 de diciembre de 1991 el F.I.S. ganó ampliamente las elecciones legislativas (47%). El 9 de febrero de 1992 se proclamó el estado de excepción y el 4 de marzo de 1992 se disolvió el F.I.S., desde entonces se recrudeció el que se convertiría en un cruento conflicto bélico.

En el vigente código de familia (1984), en clara contradicción con la Constitución de Argelia (1989)³⁹, se plasma legalmente la desigualdad entre hombres y mujeres, así como la subordinación de la mujer sobre el hombre en múltiples y variadas facetas. Hoy día, su existencia constituye una puerta abierta a numerosos abusos⁴⁰.

A pesar de lo indicado hemos de añadir que tanto en Argelia, como en Jordania, Túnez y Marruecos, se dispone de un sistema de cuotas que permite garantizar la presencia de la mujer en los órganos legislativos. Aunque a renglón seguido tenemos que referirnos a unos estados que podríamos calificar de feudales, donde la mujer aún no tiene reconocidos sus derechos políticos, es decir a Arabia Saudí, a los Emiratos Árabes Unidos y a Kuwait; así mismo, en Bahrein, Omán y Yemen, cuentan con unos derechos seriamente mermados.

En **Túnez**, el Código del Estatuto Personal⁴¹ constituye el eje sobre el que se están vertebrando las reformas legislativas tendentes a conseguir una mayor igualdad jurídica entre hombres y mujeres. Código que, desde su promulgación en 1956, no ha dejado de sufrir cambios y enmiendas en aras de beneficiar la situación de niñas y mujeres. Junto con esta promoción de los derechos de la mujer, puesta en marcha cuando se consiguió la independencia del país⁴², se realizó un gran esfuerzo para conseguir una mayor escolarización de las niñas⁴³ que, sin lugar a dudas, está dando sus frutos. No obstante, también es cierto que la presión de los grupos integristas islámicos ha ralentizado progresivamente este proceso.

Es de justicia destacar la abolición de ciertas disposiciones que suponían un estado discriminatorio para la mujer, tales como la poligamia⁴⁴, el repudio, el matrimonio impuesto y la igualdad de derechos en la tutela de los hijos en las separaciones nupciales. Aunque a renglón seguido hemos de añadir que las mujeres aún están discriminadas, tanto a nivel legal como social. Situación que se puede comprobar en los repartos de bienes que se llevan a cabo tras divorcios y herencias⁴⁵.

³⁹ Artículo 28 de la Constitución: "*Los ciudadanos son iguales ante la ley sin que pueda prevalecer ninguna discriminación por causa de nacimiento, raza, sexo, opinión o de cualquier otra condición o circunstancia personal o social*".

⁴⁰ A modo de ejemplo ilustrativo: Algunos alcaldes exigen que se presente un certificado médico que acredite la buena salud de los cónyuges. Que para la futura esposa supone un certificado sobre su virginidad. En DECLARACIÓN DE LA AFEPEC (2006): Algérie: 8 Mars 2006, pour la dignité!, (http://www.mediterraneas.org/article.php3?id_article=474), consultado el 24 de abril de 2006.

⁴¹ Code du statut personnel, promulgado en 1956.

⁴² Conseguida en 1960, con el Presidente Bourguiba.

⁴³ En 2000-2004 la tasa de alfabetización femenina era de 78% con respecto al porcentaje de los hombres, según datos ofrecidos por UNICEF: http://www.unicef.org/spanish/infobycountry/Tunisia_statistics.html#18

⁴⁴ Abolida en 1965.

⁴⁵ Regido por la Sharía, según la cual en caso de fallecimiento de los padres los hijos reciben el doble que las hijas.

Actualmente se trata de uno de los países musulmanes donde las mujeres han alcanzado una mejor situación legislativa. El decidido apoyo de las instituciones políticas ha tenido que ver mucho en este avance, tanto es así que cuentan con un ministerio propio, el Ministerio de Asuntos de la Mujer y de la Familia, encargado de mejorar continuamente la legislación en este ámbito, impedir que no se reduzcan los logros alcanzados, y luchar por la integración de la mujer en todos los sectores sociales. En esta misma línea el Centro de Investigación, de Documentación e Información sobre la Mujer⁴⁶, se encarga de consolidar los derechos de la mujer y protegerlos de cualquier forma de discriminación, llevando a cabo estudios e investigaciones sobre su condición.

Aunque las tunecinas ocupan cada vez más puestos realmente importantes en la vida pública del país, tanto en el ámbito político como en el laboral⁴⁷, hemos de diferenciar la situación que corren en las grandes ciudades con la existente en las zonas rurales y del interior, donde las mujeres continúan con un ritmo de vida mucho más tradicional donde prevalecen ciertas costumbres ancestrales.

Marruecos, aunque gobernada por una monarquía alauita⁴⁸ casi el total de la población marroquí profesa la confesión sunnita de rito malekita, de un claro carácter moderado y tolerante. La influencia del Islam adquiere gran relieve en la educación que reciben niñas y niños en este país.

El actual Código de Familia marroquí (Moudawana) constituye todo un hito histórico, donde queda patente una clara promoción de los derechos de las mujeres marroquíes. En lo concerniente a derechos y obligaciones se le otorga a la mujer una categoría análoga a la del hombre. Aunque con ciertas limitaciones inadmisibles en el contexto occidental europeo, se conforma como un gran pilar sobre el que cimentar los principios de igualdad entre hombres y mujeres. A título ilustrativo para el lector desconocedor del calado de los cambios que implica la implantación de la nueva Moudawana, indicaremos que hasta enero del 2004 una mujer podía ser repudiada por su marido con suma facilidad, mientras que si ésta quería hacer lo mismo y probar que había sido agredida por su pareja, debía encontrar al menos doce testigos cualificados para que testimoniaran este hecho ante un juez. Disposición totalmente inadmisibles con la legislación actual.

En la sociedad marroquí las diferencias según el género se pueden apreciar claramente en múltiples y variados ámbitos. A las mujeres se les asignan principalmente las funciones de madres, esposas y educadoras de sus hijos e hijas, y a los hombres las de protectores y proveedores de la familia.

No debemos pasar por alto el grave problema de infraestructura escolar, especialmente doloroso en el medio rural. La insuficiente red de carreteras incide especialmente en la escolarización de las niñas. Los estudiantes con edades comprendidas entre los 6 y los 13 años, a veces, deben recorrer a pie diariamente largas distancias en condiciones difíciles, y con un relativo grado de inseguridad. Este problema, sumado a la fatiga del camino, conforma uno de los criterios que tienen en cuenta los padres para no promover la escolarización total de sus hijas.

Las duras condiciones de vida de estas familias unidas a su analfabetismo, constituyen una de las cuestiones a cambiar. El hermetismo, que a veces tienen los padres e incluso las

⁴⁶ CREDIF: Centre de Recherches, d'Études, de Documentation et d'Informations sur la Femme, organismo público dependiente de la Secretaría de Estado de la Mujer, creado en 1991.

⁴⁷ Especialmente en sectores como industria (sobre todo textil), sanidad y agricultura.

⁴⁸ Los alauitas son chiítas en sentido amplio, sin embargo rechazan la Sharia y las severas reglas de fe que deben observar sunnitas y chiítas.

madres en contra de la escolarización de sus hijas, debe ser afrontado a través de la progresiva educación de los progenitores.

Estamos convencidos de que, en Marruecos, la escolarización de las niñas constituye una de las causas fundamentales de transformación personal, social y familiar, ya que incide directamente en el cambio de estatus de la mujer. Aunque en la inmensa mayoría de los casos, ésta implica pasar de un modelo cultural tradicional, que hunde sus raíces en la educación familiar, hacia un contestado modelo cultural moderno, occidentalizado.

La igualdad entre hombres y mujeres en los planos político y jurídico, amenaza la ideología basada en un patriarcalismo ancestral donde la mujer es un agente reproductor en la línea genealógica, y representa un soporte biológico de indudable importancia para el grupo social. Tras la colonización sufrida por el pueblo árabe se produjo una dislocación de las estructuras sociales sobre las que se basaban estos presupuestos, que en buena lógica, ahora no podrían mantenerse. Hete ahí cuando surge con fuerza inusitada una religión que, una vez ideologizada, da coherencia artificial a una situación social que se derrumbaría sin su soporte.

Desgraciadamente las exégesis que se hacen de los textos sagrados islámicos provienen en su inmensa mayoría de hombres. Quizás este sea un motivo por el que no se pongan suficientemente de relieve determinados aspectos del Islam, tales como que Jadiya, primera esposa del profeta Mohammed, a quien éste acudía frecuentemente a pedirle consejo, fue una próspera mujer de negocios.

Cada vez se tiene mayor conciencia que ni la Biología, ni la Psicología, ni la Filosofía, ni religión alguna, pueden servir de justificación del trato discriminatorio que frecuentemente reciben las niñas en favor de los niños. Si el Corán y la Sunna recomiendan a los musulmanes velar por sus pequeñas, cuidarlas, tratarlas con bondad, protegerlas, defender su derecho a la vida y respetar su personalidad, por qué muchas niñas y mujeres de los países estudiados no se benefician de todos sus derechos sanitarios, de instrucción, de formación, de participación en actividades recreativas... tanto como los niños y los hombres; mientras que su suerte varía radicalmente en otras comunidades musulmanas. Seguramente la respuesta a esta pregunta la podemos encontrar en las tradiciones locales y regionales, donde a menudo se privilegia a los varones escudándose en supuestos motivos religiosos.

BIBLIOGRAFÍA

- AIXELÁ, Y. (2000): *Mujeres en Marruecos. Un análisis desde el parentesco y el género.* Barcelona, Bellaterra.
- ARANI, Y. (1998): *Las mujeres iraníes aprovechan el fútbol para forzar la apertura,* El Mundo, 12 de enero, p. 19.
- BENDAHMAN, H. (1984): *Personalité maghrébine et fonction parentelle au Maghreb.* París, La Pensée Universelle.
- BUREAU D'ÉVALUATION (2004): *Évaluation du Programme de Coopération.* Nueva York, Maroc-UNICEF.
- CARRÉ, O. (1993): *L'Islam laïque ou le retour à la Grande Tradition.* París, Armand Colis.
- DECLARACIÓN DE LA AFEPEC (2006): *Algérie: 8 Mars 2006, pour la dignité!*, (http://www.mediterraneas.org/article.php?id_article=474), consultado el 24 de abril de 2006.
- EL BELGHITI, N. (1987): *Situation des femmes et des enfants dans la province d'Essaouira.* Rabat, UNICEF.

- EL CORÁN: Traducción de Abdel Ghani Melara Navío. Riyadh, Editores Darussalam.
- ELMUNDO.ES (2003): Save the Children denuncia la explotación infantil en Marruecos, 11 de Junio. (<http://www.elmundo.es/elmundo/2003/06/11/solidaridad/1055344364.-html>), consultado el 24 de abril de 2006.
- IGUALDAD YA. ACCIÓN MUJERES 8.3 (1997): Egipto: Corte reafirma el derecho de los doctores de llevar a cabo la mutilación genital femenina (MGF), (http://www.equalitynow.org/spanish/actions/action_0803_sp.html), consultado el 24 de abril de 2006.
- KAYANÍ, A. (1998): Entre coronas y turbantes: la mujer en el país de los ayatolás. Barcelona, Flor del viento.
- LAROUÍ, A. (1994): Historia del Magreb. Desde los orígenes hasta el despertar. Madrid, MAPFRE.
- LOTFI, G. (2001): Una intelectual egipcia es llevada a juicio por traicionar el Islam, El Corresponsal de Medio Oriente y África (http://www.elcorresponsal.com/modules.php?name=ElCorresponsal_Articulos&file=articulo&req_sectionid=6&req_articleid=363), consultado el 24 de abril de 2006.
- LYON, A. (1996): La ofensiva de los Talibanes. Reuter el Mundo, El Mundo, 29 de septiembre.
- LLORENT BEDMAR, V (1998): Familia y Educación en un Contexto Internacional. Sevilla, Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Sevilla.
- LLORENT, V. (1993): Panorama educativo en el Reino de Marruecos ante los albores del s. XXI: tiempo de reformas, en Revista Española de Educación Comparada, nº 4, pp. 123-148.
- LLORENT, V. y ROVIRA, M.A. (1993): Algunas reflexiones en torno a las consecuencias educativas derivadas de las concepciones cristiana e islámica del papel que la mujer ha de desempeñar en la sociedad, en La Mujer, Nueva Realidad Respuestas Nuevas. Madrid, Narcea.
- MORSY, M. (1989): Les femmes du Prophète. París, Mercure de France.
- MOYANO ESTRADA E. Y DESRUES T. (1995): I Seminario Internacional sobre La realidad política y social del Magreb contemporáneo. Córdoba, CSIC.
- PLANTADE, N. (1990): Prisonnière de sa mère. Actes du séminaire migration santé sur Sexualité, fécondité, maternité chez les jeunes filles de parents maghrébins immigrés. París, in Migration-Santé, nº 64-65, octubre 1990.
- PODALL, M. (1993): Pautas educativas en la familia, en J. M^a. QUINTANA: Filosofía de la educación familiar. Madrid, Narcea.
- ROJO, A. (1996): Regreso al Medioevo, El Mundo, 6 de octubre, pp. 8-9.
- SÖDERLINDH, L. (2006): Mujeres-Irán: Movimiento en marcha. NACIONES UNIDAS, 17 Marzo. (<http://www.ipsnoticias.net/nota.asp?idnews=36905>), consultado el 24 de abril de 2006.
- THE UNITED NATIONS COUNTRY TEAM IN IRAN (2003): United Nations Common Country Assessment for the Islamic Republic of Iran. Nueva York, Naciones Unidas.
- TOROS, H. (2005): Mujeres-Turquía. Pocas en la cima, muchas maltratadas, Inter Press Service News Agency, noviembre de 2005, (<http://www.ipsnoticias.net/nota.-asp?idnews=35793>) consultado el 24 de abril de 2006.
- UNESCO (2006): http://www.uis.unesco.org/profiles/selectCountry_en.aspx, consultado el 24 de abril de 2006.
- UNICEF (1991): Premier Symposium Maghrébin sur La Petite Fille. Casablanca, UNICEF, volume 1, mayo.

ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS UTILIZADAS POR LOS DOCENTES PARA LA FORMACIÓN EN VALORES DE NIÑOS Y NIÑAS DE ESCUELAS PÚBLICAS Y PRIVADAS DEL NIVEL BÁSICO

Felicidad Matos de García

Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La educación en valores en un replanteamiento cuya finalidad en humanizar la educación. El hombre se humaniza a través de la calidad de los conocimientos y por la capacidad de poder utilizarlos en la solución de problemas, también por la riqueza y calidad de sus sentimientos. Por medio de ellos es capaz de establecer relaciones cordiales, pacíficas, tomar decisiones, para actuar con honestidad y proceder con libertad responsable, permitiéndole integrarse y adaptarse a la dinámica socio-cultural.

La escuela como institución formadora debe sustentarse en un proyecto educativo y solo puede hacerse si tiene clara la idea del perfil de persona, además debe tener un ámbito para la educación en valores como son los ejes transversales. Estos son un intento de aproximar la escuela a los temas de controversia de la sociedad contemporánea.

Pero no resulta fácil decidir cuales son los valores que la escuela debe promover como base fundamental para desarrollar una ética, valores como la honestidad, solidaridad y convivencia pueden ser considerados como significativos para la formación de niños y niñas. Partiendo de este supuesto y que todo aprendizaje significa cambio, el aprendizaje de los valores necesariamente ha de conducir a un cambio cognitivo, afectivo y social. Pero para ello es importante determinar como se logra el aprendizaje de valores en nuestras aulas.

La investigación se orientó a determinar cuales son las estrategias pedagógicas que utilizan los docentes de las escuelas privadas y públicas para la formación en valores de niños y niñas de la escuela básica.

PRINCIPIOS TEÓRICOS

La escuela debe ser la principal unidad de cambio porque todavía en los actuales días, se ha caracterizado por su inercia e incoherencia entre la información y la acción.

Para lograr este cambio, la escuela no debe quedarse en identidades prospectivas o declarativas acerca del deber ser; sino que las aproximaciones al cambio deben estar determinadas por la vía de la asimilación y la aplicación del conocimiento en un contexto profundamente humano y en un marco de permanente evaluación (Ministerio de Educación, Dirección General Sectorial Educación Básica, 1998). Para ello la escuela debe ser una organización flexible, con docentes que asuman un rol activo en la selección de alternativas pedagógicas y estrategias que estimulen en los niños y niñas la capacidad de participar y aprender.

En estos se deben desarrollar procesos de pensamiento reflexivo, creativo y lógico que conduzcan al perfeccionamiento del ser. En el Currículo Básico Nacional se concibe el aprendizaje como proceso interactivo, constructivo, continuo.

La triada didáctica docente-alumno-objeto de conocimiento, constituye la base del proceso. La enseñanza se define como un proceso externo finito, didáctico, con un docente mediador que desarrolla estrategias y experiencias variadas, las cuales no sólo responden al propósito del aprendizaje, sino también a la diversidad de los sujetos que aprenden. Es por ello que para apoyar el conocer, es necesario entender el proceso mediante el cual los sujetos que aprenden hacen sucesivas aproximaciones al objeto de aprendizaje, usan su experiencia previa, acomodan y reacomodan sus aprendizajes en un proceso constructivo que puede ser mediatizado por distintas interacciones sociales.

De igual manera, el proceso de convivir también requiere que en la escuela se transfiera a otras situaciones de la realidad escolar, así como también al ambiente sociocultural donde vive.

Odreman (1996), en el Proyecto Educación Básica Reto y Compromiso, se pronuncia por una reforma que aspira, entre otras cosas, a promover un proceso educativo democrático, donde participen todos los actores escolares, hacer énfasis en los conocimientos fundamentales básicos, sólidos y autónomos que permitan a niños y niñas aprender a aprender para la vida.

Por ello, al localizar la educación en el aula de clase como modelo específico de un proceso más amplio de educación global, implica colocar a los niños y niñas como centro de realizaciones personales, prestando atención a sus capacidades; pero ésta no debe entenderse solamente en el sentido de desarrollo de sentimientos y convicción como rasgos particulares de la personalidad del estudiante, sino que debe abarcar todo su contenido moral y ético. Sólo así se puede expresar, a partir del aula, el carácter amplio de la educación, sobre la base de considerar al hombre como un ser sobre todo social.

El hombre, en su interacción con otros, modifica el mundo que lo rodea; y su comportamiento también está determinado por el carácter de esas actividades conjuntas, en el proceso social.

Por otra parte, desde el punto de vista de la epistemología existencialista, conocer será primero una relación sujeto (cognoscente) objeto (conocido). En esta relación el objeto como fenómeno conocido será conocimiento en el momento en que el hombre lo convierte en fenómeno de su conciencia, es decir, lo asume como objeto en sí.

De ahí la importancia en el salón de clase de la práctica pedagógica orientada a que el docente debe ser quien produzca conocimiento sistemático sobre su práctica (Herrera, 1991). Fuguet (1993) se impone la construcción de un conocimiento sociocultural de la educación desde el contexto de la realidad escolar y desde el ambiente ecológico de esa realidad. Por su parte, Esté (1995) plantea que el conocimiento, el saber, la comprensión son logrados en procesos constructivos del sujeto; procesos éstos que se activan en la

negociación e interacción con otros sujetos. En este orden de ideas, Flores (1994) señala que es preciso estar en una interacción constante con su ambiente para participar de experiencias que lo ayuden a interpretar la realidad y contribuir a su pleno autodesarrollo.

La práctica pedagógica del aula diseñada por el docente puede significar un aporte importante para la construcción del conocimiento y formación en valores, porque a través de las estrategias se activa el aprendizaje y son el punto de partida para asegurar la adquisición de habilidades intelectuales y morales que una vez aprendidas pueden favorecer procesos de generalización y transferencia.

Las estrategias pedagógicas brindan la oportunidad de ir disminuyendo las diferencias entre el mundo académico y real, y favorece la interacción entre docentes y compañeros de clase.

A la vez brinda al docente la oportunidad de ser mediador del proceso, así como crear un clima de respeto, confianza, estableciendo canales fluidos de comunicación y afectividad que permiten analizar los sentimientos, actitudes y emociones de los niños y niñas atendiendo a las características y diferencias individuales.

Las estrategias pedagógicas permiten al docente actuar para que su conducta pueda ser observada e imitada; va a compartir juicios, sentimientos y actitudes en un proceso de construcción del conocimiento. Es una experiencia de aprendizaje compartido.

En este contexto los valores se anotan un conjunto de aspectos que contribuyen a una definición en sentido amplio planteado por Ayala S. (1998)¹. En la medida en que los seres humanos se socializan y la personalidad se regula de modo consciente, se va estructurando una jerarquía de valores de manera estable, aunque pueden variar en las distintas etapas de desarrollo de situaciones concretas. A través de la actividad humana, permitiendo interiorizar de la realidad aquellas cualidades que satisfacen necesidades e intereses individuales y sociales, se estructuran por las circunstancias cambiantes de la realidad, por lo que puede su contenido expresarse de manera diferente en condiciones concretas, se jerarquizan en dependencia del desarrollo de la personalidad y del desarrollo social del contexto.

El Currículo Básico Nacional (CBN)² de la Educación Básica Venezolana se diseñó dentro de una visión integral. Según el Ministerio de Educación (1998), se aspira que esta educación tenga un carácter integral holístico y sistemático.

Como parte esencial de este diseño se definen los ejes transversales (con sus distintas dimensiones que facilitan su concreción en la práctica pedagógica y en la realidad. Igualmente se propone como estrategia de enseñanza-aprendizaje el diseño y desarrollo de varios proyectos pedagógicos de aula (PPA), esto implica que la escuela no está aislada del contexto geográfico cultural porque a través de ella se abordan los temas transversales, los cuales pueden contribuir de manera notable a la renovación de la acción pedagógica y del conjunto de contenidos, tanto actitudinales, procedimentales y conceptuales o por el contrario, quedarse marginados y desvirtuados si se incorporan únicamente de forma esporádica y asistemática, los ejes transversales deben estar en conexión con la realidad que viven los niños y niñas, experiencias cotidianas y los conflictos sociales del mundo contemporáneo, para ello es fundamental que los procesos de aprendizaje se desarrollen a partir de la problemática de la realidad social. Es fundamental asumir la transversalidad con una visión globalizadora, deben interrelacionarse, lo importante no está en

¹ AYALA, S. (1998): Valores en la enseñanza y formación de valores. En Revista de *Educación*. Nueva Época. México. P. 4.

² MINISTERIO DE EDUCACION (1998). Currículo Básico Nacional. Programa de Estudio Educación Básica. Caracas, Venezuela.

cómo desarrollar o aprender un contenido, por ejemplo: responsabilidad, convivencia o solidaridad, sino en cómo afrontar desde el aula y su entorno el reto que nos afecta y compromete, de favorecer y potenciar una sólida educación en valores de la infancia y la juventud en el contexto de la realidad y de los problemas actuales y futuros a los que nos enfrentamos. Sobre la base de lo planteado anteriormente los docentes tienen una responsabilidad fundamental de cómo hacer que los niños y niñas a partir del descubrimiento y de la interiorización de realidades o situaciones problemas de la vida cotidiana, se pueda afrontar con responsabilidad, la consolidación de la convivencia, para hacer frente con actitudes positivas, a los nuevos problemas sociales y para evitar la desmoralización, uno de los riesgos más preocupantes a los que nos podemos ver sometidos. ¿Qué hacer? ¿Cómo hacerlo desde el aula? En primer lugar reflexionando que los valores no son algo específico que está por estar en el Currículo Básico Nacional (CBN), al contrario, se trata de una concreción solidaria con las preocupaciones, los convencimientos y las propuestas de toda la comunidad internacional.

Que los valores no son solamente abstracciones que hacemos algunas veces y no considerarlos desde una perspectiva antropológica, como normas ideales de comportamientos sobre las que descansa la cultura como un modo de vida integrado.

Es importante destacar que los valores evolucionan a través de un proceso continuo de interacción social de comunicación mutua, para ello se debe considerar lo siguiente: mandar mensajes claros, audición activa o captación del marco de referencia de otros, resolución de conflictos (Kirschenbaum), el enviar mensajes claros permite a una persona expresar con claridad lo que piensa o quiere y esto hace posible un verdadero diálogo en torno a sus valores. La audición activa posibilita el encuentro con los valores de otras personas y por lo tanto un enriquecimiento valoral. Cuando se resuelve un conflicto no hay rompimiento entre las partes ni dominio de una sobre otras, sino que ambas realizan la mayoría de los valores que desean para una determinada situación. Teniendo en cuenta las dimensiones del proceso de valoración descritos, Kirschenbaum, considera que la clarificación de valores se puede definir como una técnica que, a partir de preguntas y actividades enseña el proceso de valoración y ayuda eficazmente a las personas a aplicar dicho proceso en aquellos aspectos de su vida, que sean ricos en valores, además de la comunicación existen otras cuatro dimensiones relevantes como son: pensamientos, sentimientos, elección y acción, es importante resaltar que éstas no son etapas sino procesos, que por sí mismos producen un efecto positivo en la valoración.

La verdadera educación debe estar centrada en valores y el fundamento de los valores es la dignidad del ser humano en el respeto mutuo del profesorado, niños, niñas y la familia, debe utilizar el diálogo interactivo de manera de promover el desarrollo, interiorización y compromiso. Una educación centrada en valores conduce a mejorar el redimiendo, disminuir la conflictividad, socialización del individuo, así como la asimilación e integración de normas, actitudes y valores.

La educación en valores es una tarea compleja, llena de riesgos e incertidumbre para la que necesita una formación adecuada, así como acariciar concientemente la idea de que es posible el cambio y la mejora de la sociedad.

La educación en valores en el sistema educativo, está llamada a desempeñar un papel relevante e innovador por diversos motivos:

1. La consideración explícita de los valores en los contenidos curriculares.
2. La introducción de ámbitos de preocupación social a través de los temas transversales.

3. Posibilita el análisis y discusión por parte de cada centro y equipo de profesores sobre el papel que deben jugar los valores en el proyecto educativo y curricular.

Los valores y las actitudes se fomentan siempre en contextos de realidad, de relación e interacción de la persona con los otros, con el entorno y con la realidad en la que vive. No son algo abstracto que se aprende y se incorpora conceptualmente en la estructura del conocimiento. Se traducen en actividades y en comportamiento concretos comprometidos con la realidad, más aún ningún valor afectivo se puede vivenciar sin una real implicación activa.

Se necesitan espacios significativos para facilitar experiencias que ayuden a descubrir, apreciar y sobre todo a vivir la esencia comunitaria de los valores.

Una educación centrada en los valores es una educación centrada en el hombre, el cultivo de la persona, la humanización, el desarrollo en vista a la realización consciente de valores.

Es importante iniciar actividades para el desarrollo del proceso de valoración desde la educación infantil. La razón fundamental de ello es la necesidad que tienen los niños, como toda persona de vivir experiencias de interacción que favorezca su desarrollo propiamente humano: el darse cuenta, el ejercicio de su libertad, la expresión de su originalidad, la participación y comunicación, la responsabilidad y el compromiso.

El hombre no sólo se enfrenta al mundo para conocerlo (como lo plantea la Teoría del Homo Sapiens) para modificarlo (como lo sustenta la Teoría del Homo Faber), sino también lo hace objeto de una valoración: El hombre afirma el filósofo J. M. Bochenski, “siente la realidad como bella o fea, como buena o mala, como agradable o penosa, como noble o vil”.

Lo bueno, lo justo, lo bello, lo sublime, lo útil, lo verdadero son valores perseguidos por el hombre.

CARACTERÍSTICAS DE LOS VALORES

Dependencia. Los valores no existen por sí mismos, necesitan depositario; son como las cualidades de esos depositarios llamados bienes. Es la belleza de un cuadro, la utilidad de una herramienta. Estas cualidades no son esenciales para la existencia del objeto.

Los valores no son cosas ni elementos de las cosas, sino propiedades, cualidades sui géneris que poseen ciertos objetos llamados bienes.

Polaridad. El valor oscila siempre dentro de una polaridad, toda polaridad encierra los dos valores límites: bueno o malo (moral), verdadero-falso (ciencia), bello-feo. Arte al primer término de toda valoración se le llama valor positivo y al segundo valor negativo (contra valores).

La polaridad siempre se da en toda valoración, no hay obra de arte que sea neutra, ni espectador que pueda mantenerse indiferente al escuchar una sinfonía, leer un poema o contemplar un cuadro.

El maestro debe plantear estrategias pedagógicas como: estudio de casos con el fin de propiciar el diálogo y debate acerca del tema, así como elaborar una propuesta de solución y mejora, se puede facilitar el proceso de reflexión, la formulación de preguntas relevantes, incisivas que contribuyan a la formación de actitudes y comportamientos más tolerantes, las preguntas pueden orientarse tanto al docente como a los niños o niñas.

Se deben usar estrategias que ayuden a potenciar el desarrollo de nuestro propio concepto y la autoestima valorando las cualidades de las personas con las que nos relacionamos. Se trata de fomentar en los niños sentimientos de aceptación, autoestima y valora-

ción de su propia identidad. Esta aceptación es importante para forjar el sentimiento de autoestima y para la propia dignidad como ser humano.

La valoración crítica es una estrategia útil para la práctica de los adjetivos, ayuda a los niños que se sienten solos, que son tímidos o tienen problemas para relacionarse, adquirir confianza en sí mismos, cuando se dan cuenta de que no pasan inadvertidos a los demás y de que los compañeros y el docente lo aprecian.

Esta experiencia de mostrar afecto y cualidades positivas es importante para el fomento de la autoestima y el desarrollo integral de los niños y niñas, ayuda a descubrir cualidades y recursos de lo que a veces, los niños y niñas no son conscientes y, sin embargo, los demás aprecian en ellos.

El debate, es una estrategia que permite que los niños y niñas al implicarse más activamente en el tema o problema suelen aprender más de lo que creían, el debate fomenta el diálogo, la capacidad de expresión y de escuchar, invita a documentar bien el tema objeto de exposición y debate, a dedicarle tiempo y preparación rigurosa, pues cada grupo, niño o niña desea ofrecer lo mejor de sí mismo.

MARCO METODOLÓGICO

Diseño del Estudio

Es una investigación de naturaleza exploratoria cualitativa, acerca de las estrategias pedagógicas para la formación en valores en la Educación Básica. Estudio comparativo en la Educación Pública y Privada.

Se utiliza el método comparativo de Glaser y Strauss (1967), el cual consiste en analizar el marco conceptual rediseñando y reintegrando constantemente las nociones teóricas, hasta llegar a codificar cada uno de los elementos, generando ideas teóricas nuevas. El proceso de la investigación adquiere una dimensión de método comparativo continuo en las cuales se destacaron cuatro etapas relacionadas: recolección de información, reducción y organización de la data y elaboración de conclusiones.

OBJETIVOS

General

Determinar cuáles son las estrategias pedagógicas que utilizan los docentes de la Escuela Básica, pública y privada, para la formación en valores.

Específicos

- Obtener evidencias acerca de cuáles son los métodos, procedimientos, técnicas y actividades para formar en la escuela el valor honestidad.
- Obtener evidencias acerca de cuáles son los métodos, procedimientos, técnicas y actividades para formar en la escuela el valor solidaridad.
- Obtener evidencias acerca de cuáles son los métodos, procedimientos, técnicas y actividades para formar en la escuela el valor convivencia.

Unidades de Estudio

Tomando en cuenta el tipo de investigación, las unidades de estudio quedaron conformadas por cuatro escuelas: dos (2) públicas y dos (2) privadas, de la ciudad de Barquisi-

meto del Estado Lara, los docentes que laboran en estas escuelas impartiendo Educación Básica, padres, representantes y el personal Directivo.

Diseño de Instrumentos

Se utilizó la técnica de la entrevista individual personal semi-estructurada, la cual consistió en una conversación e intercambio verbal sobre la base de una guía elaborada previamente, con propuestas abiertas con la finalidad de obtener información acerca de las estrategias pedagógicas en la formación de valores, cómo la interpretan, cuáles son los significados acerca de los temas transversales y su desarrollo con los Proyectos Pedagógicos de Aula (PPA) y Proyectos Pedagógicos Plantel (PPP), los docentes tenían que tener experiencias acerca del Currículo Básico Nacional.

Para efectuar las entrevistas se procedió a realizar una conversación con las autoridades administrativas de las escuelas, con el fin de explicar los objetivos de la investigación.

Concedido el permiso, se procedió a realizar una reunión preliminar con el objeto de hacer un acercamiento asertivo para determinar su disposición de cooperar e informar acerca de la responsabilidad para cooperar en la investigación.

Luego se realizó la técnica de la entrevista individual para obtener información acerca del marco referencial de cómo organizaban su praxis pedagógica y las estrategias pedagógicas para forma en valores.

Observaciones de aula, la constituye en la investigación cualitativa un instrumento adecuado para acceder al conocimiento cultural de los grupos.

Igualmente se trabajó con el protocolo de grupos focales, para conocer pensamiento, emociones y comportamiento, puesto que la interacción de pares proporciona un contexto social para el insumo de los participantes (esta técnica se trabajó con los docentes, padres y representantes).

CONCLUSIONES

- La investigación tiene como propósito contribuir con la formación integral de los docentes de la escuela básica tanto privada como pública en relación a la importancia del eje transversal valores, lo cual les permitirá obtener mejores resultados en la dinámica escolar-social.
- Contribuye a crear en los docentes, padres y representantes espacios de reflexión a través del protocolo de los grupos focales ya que al interactuar y darse cuenta de la importancia de sistematizar la formación en valores como un elemento unificador de la realidad familiar y escolar.
- Los contenidos conceptuales-actitudinales deben tener espacios equilibrados en la dinámica del aula.
- Facilitar a los docentes de la escuela básica la utilización de estrategias procedimientos y actividades relacionados con los valores, y contribuir con el proceso de desarrollo emocional e intelectual de los niños y niñas, de modo que sean favorecidos a nivel de identidad y autonomía con valores clarificados de manera que puedan ponerlos en práctica en la vida cotidiana.
- El aula sigue siendo muy académica y poco afectiva.

RECOMENDACIONES

- Diseñar programas de asistencia técnica para mejorar la calidad de los docentes de educación básica, específicamente en aspectos didácticos y pedagógicos.

- Sistematizar el uso técnico de los ejes transversales por parte de los docentes.
- Utilizar el eje de valores como punto de partida para la formación de niños y niñas.
- Incorporar a los padres y representantes en el proceso de formación de valores.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CARRERA, L. y otros. (1996): *Como Educar en Valores*. Madrid, Narcea.
- DELORS, J. (1996): *La Educación Encierra un Tesoro*. Madrid, Santillana UNESCO.
- KIRSCHENBRAUM, H. (1973): *Aclaración de Valores Humanos*. Diana México.
- LOPEZ, P. (2004): *Formación de Valores en los Niños*. EMV.
- MARTINEZ, M. (2004): *La Investigación Cualitativa Etnográfica en Educación. Manual Teórico Práctico*. Editorial Trilla.
- McFARLANDN, L., SENN, L. y CHILDRESS, J. (2000): *Liderazgo para el Siglo XXI*. McGraw-Hill.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (1999): *Cuadernos para la Reforma Educativa Venezolana: La Educación en los Valores, un reto compartido*. Caracas, Anaya.
- PASCUAL, A. (1995): *Clasificación de Valores y Desarrollo Humano. Estrategias para la Escuela* Narcea.
- PEREIRAM M. (2004): *Educación Centrada en Valores*. Editorial Trilla.
- RODRIGUEZ, A. (1993): *Los Valores Clave de Excelencia*. McGraw-Hill.

LOS OTROS (NOSOTROS) Y LA EDUCACIÓN. UN DERECHO PARA TODOS, UNA NECESIDAD COMPARTIDA

Xavier Rodríguez Ledesma
Universidad Pedagógica Nacional, México

“Cuando desperté, el dinosaurio todavía estaba allí.”
Tito Monterroso.

La emergencia del discurso intercultural en la escuela constituye hoy día tal vez uno de los mayores retos que ha de enfrentar la escuela de cara a las nuevas condiciones que la globalización nos impone. En este contexto, adentrarse en la investigación en torno a las orientaciones y sentidos que dan sustento a las acciones para impulsar la educación intercultural en nuestros países resulta enriquecedor para pensar desde nuevos lugares y perspectivas el diseño de las alternativas más pertinentes a fin de dar respuesta al derecho a la educación en un marco de respeto e impulso al derecho a la diferencia.

En esta ponencia nos interesa compartir la problematización construida hasta el momento en torno a algunos ejes de análisis ineludibles para el ejercicio investigativo de corte comparativo en el campo de la educación intercultural, desde la formación de docentes y la conceptualización de la historia como objeto de enseñanza, que, tomando como casos a España y México serán profundizados en fases posteriores dentro del proceso de indagación.

I. DERECHO A LA EDUCACION, DERECHO A LA DIFERENCIA.

Uno de los temas fundamentales sobre el derecho a la educación en nuestras sociedades contemporáneas es el referido a cómo afrontar desde el sistema educativo los nuevos fenómenos sociales y políticos surgidos e identificados hace apenas unos cuantos lustros. La eclosión de un fenómeno social que siempre existió pero había sido solventado de manera funcional con el establecimiento de ciertos vínculos y relaciones de poder que, lejos de resolver el fondo del asunto, tan sólo construyeron la falsa ilusión de haber logrado su extinción, hizo que nuestras certidumbres al respecto se desmoronaran obligando-

nos a pensar todo, incluyendo la educación, de nuevo. Me refiero al tema del “resurgimiento” de la existencia de diversas (múltiples) estructuras culturales dentro de una misma sociedad y la manera en que ellas habrán de coexistir y convivir bajo nuevas reglas de funcionamiento.

Si bien 1989 fue para Europa el principio del resurgimiento de los nacionalismos, también ese año puede ser marcado como el inicio del período que puso en el centro de la discusión el tema de cómo enfrentar y resolver las tensiones que las migraciones provenientes no sólo de la Europa oriental cuyo muro aislador recién había sido derruido, así como de manera muy importante de África, Latinoamérica y los países árabes. Si a ello agregamos las tensiones específicas existentes al interior de cada uno de los países debido a la existencia de añejas propuestas nacionalistas y regionales logramos comprender con mayor cabalidad las razones de la complejidad tan grande del asunto¹.

En América Latina, específicamente en México, el asunto de la convivencia entre diversas culturas y su problemática inherente en el ámbito de la educación, curiosamente también se puso en boga a partir de la década de los noventa del siglo pasado. La razón fue completamente distinta a la europea. El primero de enero de 1994 en la selva chiapaneca, uno de los rincones más olvidados por el progreso nacional, se dio el levantamiento armado encabezado por Ejército Zapatista de Liberación Nacional. De pronto, los indios, esos indios que siempre han estado ahí, esos mismos indios que son exaltados en las páginas de la historia patria pero son defenestrados en la cotidianeidad del presente, alzaron la voz para señalar y recordarnos su existencia exigiendo su lugar protagónico en la historia contemporánea. El hecho de que ese mismo día entrara en vigor un tratado de libre comercio entre México, Canadá y los Estados Unidos terminó de delinear una curiosa paradoja histórica: justo en el momento en que el país creía que por fin empezaría a vivir su futuro de progreso tanto tiempo anhelado, el pasado le explotó en plena cara haciéndose más presente que nunca. El ruido venido de Chiapas lo despertó de su sueño de modernidad y comprobó que, parafraseando el minicuento de Monterroso, los otros todavía estaban allí.

En efecto, si en América Latina los indios, las etnias, siempre han estado ahí, lo mismo sucedió con los nacionalismos y los procesos migratorios en Europa. Quizá tanto el carácter trágico/dramático que su resurgimiento significó, así como el aumento cuantitativo de dichos flujos de emigrantes ocasionado por las gravísimas crisis económica y políticas en las sociedades de expulsión, provocó que la reflexión dirigiera al análisis de las nuevas condiciones en que la convivencia de diversas culturas habría de darse. Vemos pues que, lo mismo en América Latina que en Europa, no se trataba de empezar a preguntarnos a la manera del fallido título del libro de Touraine si sería posible que pudiéramos vivir juntos, sino más bien cómo se transformaría la manera de esa coexistencia bajo las nuevas condiciones imperantes.

Aquí es necesario enfatizar una diferencia fundamental: para Europa, aunque diversa culturalmente en su interior, el “otro” viene de afuera, está constituido por los extranjeros, los que llegan de allá lejos, de la otredad. Por lo general se olvida, o mejor dicho no se percibe que para los venidos de afuera, los otros, los diferentes, son los habitantes de este continente, los europeos. Para los latinoamericanos, México como ejemplo arquetípico, el

¹ Un excelente ejemplo acerca de las tensiones existentes entre la construcción del sistema educativo español y su relación con las políticas educativas nacionalistas aparece en: DAVILA, P. (2004) *Identidad nacional y educación en el País Vasco, La educación en contextos multiculturales: diversidad e identidad*, Valencia, XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía.

otro no viene de afuera, está (desde siempre) dentro de nosotros, negado, subalternizado, mestizado, excluido. Nosotros también somos los otros.

En México, el indio, ese indio del que la cultura nacionalista se enorgullece es un indio muerto, es el indio de las ruinas teotihuacanas, mayas, aztecas, olmecas, zapotecas, etc. Al indio vivo se le excluye y discrimina, o se le trata de integrar al proceso de desarrollo y del progreso, concepto éste definido única y exclusivamente a partir de los valores hegemónicos desde el siglo XVIII. Para mayor afrenta de nuestra historia hoy en día el concepto “indio” es utilizado como insulto, como calificativo peyorativo y sobajador que denomina a individuos o actitudes distintas o contrarias a un imaginario social sobre lo moderno. Los sustantivos “negro”, “árabe”, “gitano” y “sudaca” podrían constituir ejemplos similares de nombres genéricos de los “otros” utilizados como insultos que pretenden asignarle al distinto, al sujeto receptor del denuedo, el atributo negativo de representar un lastre en la carrera hacia la modernidad.

La diferencia entre la manera de ver y concebir a la otredad en Europa y en los países latinoamericanos es crucial y de fondo, de ahí que resulte aun más interesante que desde ambos horizontes analíticos hoy la reflexión sobre el interculturalismo adquiera tintes similares. En ambos espacios reflexivos las preocupaciones se perfilan hacia la necesidad de crear las condiciones culturales, políticas y económicas que eliminen la exclusión. Se habla de la creación de ciudadanos responsables, tolerantes, reconocedores de la importancia y riqueza multidireccional que implica la relación entre culturas distintas. De igual forma en el sentido negativo encontramos coincidencias pues en ambos abundan las propuestas integracionistas o abiertamente excluyentes de los diferentes.

II. EL DESAFÍO DE PENSAR LA FORMACIÓN DOCENTE DESDE LA INTERCULTURALIDAD

De cara a estas nuevas condiciones sociales, políticas, económicas y culturales ¿cuáles son las formas en las que la educación debe coadyuvar a la construcción de una atmósfera real de convivencia que rebase por mucho el trillado concepto de tolerancia, bajo el cual, por lo general, se esconde un ánimo de una simple acción de soportar al otro, sin esperar de él más que, en el mejor de los casos, un nivel de aceptación similar al nuestro, pero sin concebir siquiera la posibilidad y necesidad mutua de enriquecimiento cultural? La pregunta, obviamente, hoy en día atañe tanto a las sociedades europeas como a las latinoamericanas, lo cual explica la puesta en boga de la reflexión sobre la educación intercultural desde hace por lo menos una década.

Hace algunos años Carlos Fuentes escribió lo siguiente:

“La escuela y el magisterio, el hogar y la escuela, son los espacios donde se inicia el combate contra el odio a la gente de raza o de cultura diferentes a las nuestras. El encuentro con lo que no somos nosotros acaba por fortalecer nuestra identidad. (...) Recibimos y damos. No excluimos nada, ni lo nuestro ni lo ajeno. Sólo desterramos el prejuicio, la persecución, la muerte de lo distinto.”(FUENTES, 1997:93-94)

Si bien nos queda claro que el ideal de una sociedad intercultural supone un desafío que contiene implicaciones políticas que van mucho más allá del accionar posible de la escuela. Ello no obsta para que la educación poniendo los pies bien firmes en la tierra asuma su responsabilidad en la construcción de entornos educativos que contribuyan a significar culturalmente de otra manera la diferencia y que generen condiciones para la

construcción de competencias para una convivencia intercultural; sin ello, los esfuerzos de introducción de la visión intercultural dentro del discurso educativo no pasarán de ser simples intentos cosméticos destinados a quedarse a vegetar entre las cuatro paredes de la escuela, sino es que en los textos de política educativa. Para ello es necesario delimitar de otras maneras al contenido educativo y diseñar estrategias didácticas que propicien una formación de corte intercultural, pero ello no basta, resulta necesario a su vez atender una dimensión fundamental del quehacer formativo en la escuela: la formación de los maestros. Me explico, toda propuesta educativa intercultural debe hacer la crítica de la noción del maestro como un ser profesional existente por fuera de la sociedad, es decir, un sujeto ajeno a las condiciones hegemónicas culturales y que, por lo tanto, desde su posición de sacerdote laico es capaz de contagiar, transmitir y crear las nociones fundamentales para una educación intercultural. Tal visión no por romántica deja de ser uno de los grandes mitos existentes en el espacio educativo. En este sentido el ideal intercultural nos alerta acerca de la necesidad de visibilizar algo que tiende a obviarse dentro del discurso pedagógico: que los maestros son ciudadanos iguales al resto, sujetos que comparten las nociones hegemónicas culturales y políticas imperantes que de manera casi invisible reproducen en su accionar cotidiano en la escuela a través del currículo oculto, generándose, entonces una tensión fortísima entre el deber ser del sujeto como maestro y su ser real como hombre/mujer integrante de una sociedad despolitizada, racista, consumista, frívola, etc.

Es desde dicho campo de tensiones que se reproducen al interior del espacio áulico –más allá del discurso intercultural mismo- las mismas relaciones de discriminación y exclusión que signan el desencuentro con el otro, haciendo casi inviable la introducción de la aspiración intercultural como eje estructurante de la intervención educativa, razón por la cual resulta fundamental impulsar acciones de formación docente que acompañen la ardua tarea de introducir la perspectiva intercultural en la escuela.

Por ello, resulta importante la coincidencia existente en algunos de los esfuerzos que desde ambos lados del Atlántico se han hecho en el ámbito de la formación relacionados con la necesidad de que los educadores comprendan la complejidad del problema que la interculturalidad representa en la reorganización del dispositivo formativo desde la alteridad y, en consecuencia, adquieran una formación que contribuya a problematizar sus valores y creencias en torno a la diferencia y a resignificar sus saberes sobre las culturas de origen, además de la adquisición de metodologías y estrategias novedosas que ponen en el centro la necesidad de construir entornos educativos favorables para el desarrollo de competencias ligadas al diálogo y la convivencia intercultural.

Es el caso en México -si bien existen múltiples esfuerzos para reconceptualizar la formación docente desde la interculturalidad- podemos destacar a la Modalidad Educativa Intercultural para Población Infantil Migrante impulsada por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) hacia finales de la década de los noventa. En él la concientización y la preparación de los jóvenes capacitadores desde una perspectiva que ponía el acento en la valorización de la diferencia y en la empatía, se propuso generar competencias en los jóvenes instructores para trabajar en campamentos agrícolas con niños y niñas trabajadores(as) provenientes de una multitud de grupos étnicos, edades, antecedentes curriculares, etc. desde una perspectiva intercultural.

Por su parte en España, es el caso del *Plan Andaluz de Educación de Inmigrantes* impulsado dentro del Plan Integral de Inmigración, del que participan varias consejerías del gobierno, que plantea igualmente la necesidad fundamental de capacitar y sensibilizar

a los maestros que habrán de asumir el reto de llevar a cabo dicho programa de educación intercultural².

Asimismo, un primer análisis de la experiencia de las “Aulas de Enlace” proyecto integrado dentro del Programa de Escuelas de Bienvenida implementado por la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, arroja la necesidad de que los equipos docentes destinados a este programa de educación intercultural que tiene como objetivo atender alumnos que presentan dos características fundamentales: a) necesidad de aprender el castellano como lengua vehicular y b) gran desfase curricular como consecuencia de su no escolarización en el país de origen, estuvieran informados sobre la población inmigrante que atenderán y capacitados en la resolución de conflictos que pudieran surgir entre los alumnos durante el proceso³.

Vemos pues que el derecho a la educación desde una perspectiva intercultural hoy en día requiere necesariamente contar con maestros de nuevo tipo, no solo concedores de las condiciones e historias culturales de los alumnos sino profundamente sensibles y convencidos de que la lucha contra la discriminación, la intolerancia y la exclusión significa su propia “apertura cultural” para permitir el libre flujo de influencias que enriquecerán a todos los involucrados, lo cual de hecho -como acertadamente señala Xavier Besalú- es mucho más necesaria para los hombres y mujeres de las sociedades receptoras⁴.

III. DERECHO A SER PROTAGONISTA DE LA HISTORIA

El análisis sobre las tensiones entre el deber ser políticamente correcto (lo intercultural, multicultural, etc.) y lo que realmente existe puede llevarse tanto a los planes y programas de estudio, como a los contenidos de los diversos libros escolares. Con ello empezamos a comprender el por qué se dan situaciones de contradicción flagrante entre los objetivos interculturales que se pretenden perseguir y las acciones reales que se emprenden en dicho sentido.

Marc Ferro en su ya clásico *¿Cómo se cuenta la historia a los niños en el mundo entero?*⁵ ha mostrado con claridad y amplitud la manera en que la historia es un objeto maleable a disposición de los grupos de poder. Su análisis de la manera en que les es enseñada la historia a los niños africanos, árabes, persas, europeos, rusos, armenios, chinos japoneses estadounidenses y australianos no deja lugar a duda de que, en efecto, la historia es escrita por los vencedores. La historia se tergiversa a modo para ser capaz de reflejar la imagen que las clases dominantes tienen de sí mismas. En México Miguel León Portilla ha reconstruido la manera en que los grupos indios (desde entonces los “otros”) vivieron y explicaron la conquista española; el nombre de su libro es por demás atinado: *Visión de los vencidos*.⁶ La posibilidad de escuchar, de leer a los otros rompe de facto la univo-

² a) CONAFE (1999): *Educación intercultural : una propuesta para población infantil migrante*, México, Consejo Nacional de Fomento Educativo.

b) BEDMAR M. (2002): La educación social contra la exclusión: la interculturalidad, *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, 16, México, pp.83-95.

³ LAMAS P. Y AMOR M. (2003), Aulas de Enlace, *Congreso Internacional VIRTUAL La nueva alfabetización: un reto para la educación del siglo XXI*, España, CES Don Bosco.

⁴ BESALÚ X. (2002): *Diversidad cultural y educación*, España, Síntesis.

⁵ FERRO, M. (2000): *¿Cómo se cuenta la historia a los niños en el mundo entero?* México, Fondo de Cultura Económica.

⁶ LEÓN PORTILLA, M. (1998): *Visión de los vencidos. Relaciones indígenas de la conquista*, México, Universidad Nacional Autónoma de México.

cidad característica de la historia oficial. Los “otros” irrumpen en el discurso hegemónico del cual también han sido excluidos o, en el mejor de los casos, relegados a simples papeles de comparsas en la gran obra de la historia nacional/mundial en la que evidentemente no aparecen como protagonistas .

En ese mismo tenor, un texto reciente nos muestra los matices de fondo que el mismo hecho de la conquista presenta en los libros de texto de historia tanto en España como en México. El análisis es ilustrador y puede concluirse que la diferencia de fondo se sintetiza en la pregunta que estuvo de moda hace poco más de una década, cuando se cumplieron los primeros quinientos años de la llegada de Cristóbal Colón a las costas del que a la postre sería llamado “nuevo continente”: ¿descubrimiento de América o encuentro de dos mundos? Según el punto de observación la narración, explicación y crítica varía y presenta diferencias de fondo. Se confirma una vez más que la historia es una disciplina hecha de materia maleable⁷.

El caso de los programas de historia en México es un ejemplo ilustrador tanto de la presencia de una sola voz en la construcción de la historia como de los ánimos oportunistas de los responsables del sistema educativo que sin ningún ánimo real de innovación deben asumir en virtud de hacer creer que se están asumiendo las nuevas corrientes analíticas en educación. El tema de lo intercultural no podría ser la excepción ya que a partir de que se ha puesto de moda él no ha dejado de estar presente en la justificación y en los objetivos de los diversos programas educativos que se han diseñado para la educación básica. Sin embargo, una somera revisión de los contenidos temáticos de los diversos programas existentes inmediatamente arroja que aquellas expresiones tan sólo son frases demagógicas que ansían cumplir con los cánones políticamente correctos, pues los contenidos siguen padeciendo de lo mismo de siempre:

- a) División entre historia nacional (patria) e historia universal o mundial en la que los otros (indios, mujeres, jóvenes, sectores trabajadores) brillan por su ausencia o cuando llegan a aparecer tan sólo lo hacen en calidad de accesorios, de comparsas, de la trama central e importante, esto es, una historia universal o mundial que tan solo es una visión euro céntrica del desarrollo de la humanidad.
- b) Reproducción de una sola voz e implantación de un sólo tiempo lineal para la explicación de la historia,
- c) Énfasis casi unánime en la reconstrucción de eventos políticos / militares y, en segunda instancia, económicos.

De tal forma, bajo esos lineamientos generales la otra historia, la historia de los otros queda fuera de la historia institucionalizada. En efecto, para la modernidad, para la historia hegemónica, todo lo sólido se desvanece en el aire, empezando por la historia de los otros. Al respecto un estudiante indígena, perteneciente a una de las etnias que habitan en una de las regiones más alejadas y abandonadas del estado de Oaxaca, escribió en su tesis de maestría:

La falta de mención o la ausencia de esta comunidad en un tipo de historia que dirige su interés hacia los grandes acontecimientos, puede ser porque en Nichrón (La Laguna Guadalupe) no se ha dado ninguna batalla significativa, ningún tratado

⁷ CARRETERO M., JACOTT L., Y, LÓPEZ-MANJÓN A. (2004): La enseñanza de la historia mediante los libros de texto: ¿se les enseña la misma historia a los alumnos mexicanos que a los españoles?, *Aprender y pensar historia*, Argentina, Amorrortu, pp. 153-172.

de guerra o paz y ningún plan revolucionario que le haya dado motivo para tener una historia escrita. Nichrón tampoco ha producido algún personaje político, militar o eclesiástico de jerarquía, ni es un centro comercial o ceremonial, menos aún, un lugar turístico.

Es decir, cuenta con todos los elementos para haber sido olvidada por cierta forma de hacer historia. (HERNÁNDEZ, 2003: 57)

A partir de todo lo anterior se va decantando otra propuesta más: bajo esta atmósfera de reconocimiento y aceptación de lo intercultural, el derecho a la educación también significa, entre otras cosas, **incluir al otro desde su visión, cuestión que no es otra cosa que favorecer procesos formativos intencionales donde se propicie la crítica a la propia visión cultural sobre la historia que nos explica las diferencias.** Las historias que hasta ahora no aparecen en el discurso hegemónico habrán de ser contadas y valoradas como formadoras de nuestro presente y definidoras de nuestro futuro. La historia de los grupos subalternos (grupos étnicos pero también jóvenes, mujeres, trabajadores, etc.) es parte axial de cualquier intento por pensar el derecho a la educación en las condiciones económicas políticas, sociales y culturales del nuevo milenio. Al famoso poema de Bertold Brecht “Preguntas de un obrero que lee” hoy está tan vigente como cuando se escribió.

IV. DESEMPOLVANDO LA PREGUNTA: ¿QUÉ HACER?

La responsabilidad asignada al sistema educativo para hacer frente a la complicadísima problemática que el vivir juntos hoy en día nos significa es enorme, pues él debe ser capaz de proponer estrategias y actuar a contracorriente de lo tradicional y por siglos establecido. De ahí que sea necesario salir al paso de dos posiciones preponderantes que, al final, son las dos caras de una misma moneda: integracionismo y biculturalismo.

La búsqueda de homogeneidad y el deseo de asimilación constituyó por años la solución histórica frente a la problemática de la diferencia en nuestro sistema educativo, cuestión que llevó a erigir dos redes alternas de escolarización: la escuela indígena y lo que se ha dado en llamar “la escuela regular”. En este sentido, los lugares comunes a partir de los cuales ha tendido a estrecharse la mirada en torno a lo intercultural son herederos de las nociones imperantes y constitutivas de estas dos concepciones educativas que si bien se han considerado como excluyentes, constituyen las dos caras de una misma moneda en tanto que comparten entre sí una visión homogenizante de la cultura, desde donde se estructura un tipo de intervención educativa a través de la fijación de la diferencia y del establecimiento de fronteras infranqueables en términos de identidad. Visión que resulta fundamental superar, a fin de posibilitar una educación de corte intercultural que reconociendo la diversidad como una ventaja pedagógica, se proponga ir más allá del rescate o de la asimilación cultural, al inscribirse claramente en la necesidad de favorecer la formación de una ciudadanía democrática, que no es otra cosa que la construcción de sujetos de derecho.

En este contexto de ideas ¿cuál ha sido el contenido de las creencias que han estructurado las finalidades educativas y la racionalidad pedagógica en torno a la diferencia en la escuela? Amén de la complejidad que supone adentrarse en el análisis de las creencias que estructuran la racionalidad pedagógica, considero relevante resaltar dos creencias profundamente arraigadas que han resultado fundamentales en la estructuración de los marcos

interpretativos desde donde cobran sentido las posibilidades y límites para el tratamiento de una formación intercultural articulada a la ciudadanía. Creencias que se expresan paradigmáticamente a través de las dos caras de una misma moneda:

a) La impronta que busca la asimilación: el otro es visto como idéntico a mí.

Tendemos a ver al otro desde nosotros mismos, a partir de ese lente, el otro se digiere e integra dentro de un sistema coherente eurocéntrico, que se gesta a partir de lo que se ha llamado el sistema mundo europeo que deviene desde el siglo XVI y que ha nutrido los esfuerzos educativos con vistas a “civilizar”.

Desde allí el otro es visto desde su déficit de ciudadanía, por lo tanto de lo que se trata –se afirma– es de salvarlo. Es el planteamiento cristiano de la conversión, que hoy día, en el lenguaje de la globalización diríamos reconversión. Desde esta perspectiva, no hay camino posible para la visibilización del otro como sujeto de derecho. Se ve al otro como menor de edad, incapaz de tomar decisiones y por lo tanto se justifica el acto de abrogarse el derecho y la legitimidad que otorga el poder para decidir por el otro. Es la mentalidad del protector que hace lo necesario por su bien (del otro). No se le reconoce y mucho menos se confía en la capacidad del otro para construir su horizonte de futuro.

b) El tratamiento de la diferencia como legitimación de un no ser en el mundo, en mi mundo.

Se reconocen las diferencias, pero naturalizándolas, éstas se fijan y cuando es necesario se reinventan. Se pone en el otro la razón de la diferencia: “los indios son pobres porque así son”, ergo “porque son incapaces de salir de la pobreza”. Es decir, se elimina toda explicación histórica acerca de la construcción asimétrica de las diferencias al poner en el otro la dificultad de integrarse. La consecuencia de dicho argumento es que no existe responsabilidad frente a la diferencia y mucho menos frente a la desigualdad que se intenta esconder detrás de ella, legitimando así la aparente inexistencia de espacios donde sea posible construir lo compartido.

Desde esta posición los derechos se resumen sobre todo en el derecho a la diferencia, aunque en dicho discurso se oculte de manera perversa la intención de sostener la desigualdad en aras supuestamente de respetar la diferencia. Me explico. No interesa lo compartido, ni existe un interés genuino por la construcción de un nosotros donde la diferencia en su complejidad sea rasgo de su riqueza. Por el contrario, se propone la recreación de la homogeneidad al interior de las culturas, vistas éstas como universos de significación ahistóricos y cerrados en sí mismos y por tanto, sin conexión con otras culturas. El camino de la integración del otro en estos mundos separados sólo puede darse a partir de una lógica de homogeneización democrática en donde el otro ha de dejar de ser para tener cabida en un mundo ajeno al suyo.

Así las cosas, el dispositivo educativo no tiene otros caminos posibles que el biculturalismo o la asimilación, cuestión que obtura inevitablemente la posibilidad de emergencia del discurso intercultural en las prácticas educativas.

Frente a este contexto ¿Cuál ha de ser el sentido que guíe la reflexión que hoy día nos compromete a un gran número de investigadores desde diversas trincheras, lugares y preocupaciones, en el tránsito de un ideal bicultural hacia un planteamiento intercultural?

Desde nuestro punto de vista, la interculturalidad no puede ser vista desvinculada de la temática de la formación de ciudadanía. Punto de partida del cual deriva la complejidad del desafío de incorporar la perspectiva intercultural en la formación⁸.

La urgencia de la articulación radica en la necesidad de asumir que uno de los grandes retos de la democracia es precisamente la posibilidad de construir un nosotros que reconociendo la diferencia nos permita vislumbrar lo compartido. Así, la aspiración intercultural se sostiene no sólo en la recuperación de un pasado, sino en la necesidad de repensar la construcción de un futuro en donde sea posible el buen vivir para todos y no sólo para unos cuantos, condición ésta fundamental en la posibilidad de poder vivir con los otros y otras.

En este sentido, la profundidad y complejidad del planteamiento intercultural radica en que éste se articule al desafío de reconocimiento del otro como sujeto de derecho, con derecho a ser en el mundo, en nuestro supuesto mundo. Dicha aspiración no es más que la búsqueda de la dignidad humana como posibilidad y derecho a ser para todos en el mundo, principio que garantiza la igualdad de derechos para imaginarizar un futuro, participar en la sociedad y tomar decisiones, en el reconocimiento de la diferencia, es decir, asumiendo el derecho a ser distinto.

Hemos visto que, a pesar de las diferencias específicas del surgimiento del fenómeno de lo intercultural entre Europa y Latinoamérica, su expresión contemporánea hace compartir a ambas regiones problemáticas similares para la convivencia. De que ahí que consideremos que en ambos espacios la visión intercultural, además de propiciar el reconocimiento de las claves de la propia cultura, a favorecer el desarrollo de procesos formativos que contribuyan a que los sujetos adquieran nuevas herramientas culturales para realizar una crítica de todas las socializaciones posibles, condición ineludible para relativizar la cultura propia al reconocer su propia historicidad y por lo tanto su arbitrariedad, además de propiciar el desarrollo de la capacidad de producirse a sí mismos y para convivir con los otros y otras, a partir del reconocimiento de la diferencia como elemento estructurante de la vida social, comunitaria, escolar y familiar.

De nada vale centrar la energía pedagógica en la producción de un sí mismo prisionero en los muros de su mismidad, sobre todo cuando reconocemos que es la alteridad la que nos constituye y a la vez nos permite ser otro junto con las y los demás. ¿Qué queremos decir con esto? Uno se construye siempre con el otro, de manera intersubjetiva. En la imagen que construimos de nosotros y nosotras mismas se encuentra siempre el otro, él está en los pliegues que se producen entre lo que he sido, soy y aún no soy todavía, es la otredad que nos demanda, que nos contiene, que nos da terror, que nos abre perspectivas otras no pensadas, que nos pone límites y que nos obliga moralmente. En este sentido asumimos que la tarea de producción de sí mismo como sujeto ciudadano desde una óptica intercultural implica necesariamente de apertura a la diferencia, que -lejos de la simple tolerancia-, no es otra cosa que apertura hacia lo inédito y distinto que la otredad siempre

⁸ Hasta ahora los proyectos relacionados con la formación para la interculturalidad y la formación para la ciudadanía pareciera que van por carriles separados que, desafortunadamente, tampoco coinciden en las metas perseguidas. Además, dichos caminos también se consideran excluyentes uno del otro, lo cual significa que la visión acerca de la interculturalidad se realiza recreando una mirada tanto sobre el otro, más cuanto en la forma de concebir a la diferencia que, construidas históricamente, devienen en propuestas que aún sin proponérselo profundizan la desigualdad, alejándonos de la posibilidad de construir una sociedad democrática en la que todos tengamos un lugar en igualdad de derechos y en la posibilidad de ser y compartir en nuestras diferencias.

nos representa y que se niega a ser digerida y/o integrada desde los marcos estrechos de nuestra mismidad.

En este contexto la apertura a la diferencia resulta ser operación compleja que condensa al desafío intercultural, sobre todo cuando abrimos al otro supone reconocer nuestra vulnerabilidad, asumir lo inacabado de nuestra realidad y aceptar la relatividad y el cambio como signos de nuestra época. Así, considero que únicamente a partir de la asunción de la vulnerabilidad que acompaña la emergencia e implosión de la diferencia, es posible ejercer la crítica de la propia cultura.

El planteamiento hasta ahora esbozado nos conduce hacia la necesidad de pensar la alteridad en la formación. Lo anterior supone romper con el sentido unilineal que caracteriza a la racionalidad educativa sustentada a partir de un concepto ordenador de progreso y de civilización, oponiéndole otra racionalidad de carácter descentrado sustentada en el reconocimiento de la existencia de una gran multiplicidad de maneras de percibir el tiempo y el espacio distintas a la propia.

Toda esa enorme complejidad filosófica, política y cultural alrededor de la constitución de la noción interculturalidad, tiene su expresión dentro de la educación en el necesario trastocamiento de los sentidos básicos que hasta ahora han guiado a la intervención escolar. Así las cosas, el interculturalismo en la educación demanda el desarrollo de competencias ligadas a dos procesos básicos relacionados entre sí:

- El ejercicio de la crítica a la propia cultura a partir de la asunción de la relatividad y el cambio de toda formación social e histórica, pero además
- La aceptación y el reconocimiento de la vulnerabilidad propia y la apertura al otro en un contexto de obligación moral. Cuestión que involucra entonces, una dimensión ética en la interculturalidad.

En este contexto, el ejercicio intercultural en el sentido que se plantea, implica:

- Abrirse a la otredad para redimensionar lo únivoco de la visión de la modernidad que asumimos y reconocer que la diversidad nos enriquece, en la profundidad de lo que significa, que no es otra cosa que abrirse a la otredad como exterioridad a mi, en condiciones de igualdad.
- Reconocer al otro en lo que se comparte obliga a visibilizar al otro como persona, ya no desde el déficit, sino desde el reconocimiento, cuestión que obliga a la legitimación de otras formas de ser, de pensar, de vivir y de soñar.

El descentramiento como condición de visibilización del otro y su constitución como sujeto de derecho. De otra manera, el discurso en torno a los derechos humanos resulta vigente solo para unos cuantos, mientras que para la mayoría resultará letra muerta.

Se asume así la implicación ética que contiene el planteamiento intercultural, más allá de la dimensión cognitiva propiamente dicha y de los acercamientos folklóricos que, sin cuestionar la asimetría que caracteriza la relación entre las culturas, resultan insuficientes para responder la pregunta acerca de cómo generar condiciones para la vida y la participación de todos los seres humanos.

Se trata de privilegiar procesos formativos que permitan visualizar la relatividad y el cambio como elementos inherentes a la vulnerabilidad de nuestras propias formas culturales, así como propiciar la desnaturalización de las diferencias a través del reconocimiento de que la supuesta superioridad de unas culturas sobre otras, no es más que una construcción cultural que busca naturalizar las diferencias sin cuestionar que la asimetría

se ha producido a través de las interconexiones que las diversas culturas han mantenido históricamente.

Se trata de estructurar estrategias de descentramiento que den cauce a la vulnerabilidad a fin de dar cabida a otras racionalidades, distintas a la propia, que permitan movimientos tendientes a la afirmación cultural, en los marcos siempre provisionales y cambiantes de las identidades. Sólo así, desde la vulnerabilidad, será posible hacernos cargo de las causas que producen la diferencia en tanto desigualdad, a la vez que asumir la obligación moral de asumir una responsabilidad frente al otro y con el otro, más allá de la dimensión folklórica de algunos planteamientos supuestamente interculturales.

En este horizonte reflexivo, ¿Qué aspectos tendríamos que atrevernos a pensar desde la alteridad en torno a la interculturalidad y la ciudadanía? Si bien desde la alteridad, las líneas estallan y se vuelven por naturaleza más allá de lo posible de pensar, me atrevo a vislumbrar algunas posibilidades que bien contribuirían a descentrar nuestra racionalidad pedagógica centrada en la mismidad, a continuación enuncio algunas de ellas:

- a) Romper con la idea de redes alternas de escolarización. La apuesta a las redes de escolarización diferenciadas que supondrían “mundos aparte” tienden a fijar identidades y recrear la desigualdad en aras del supuesto respeto a las diferencias, resultando estrategia incapaz para resolver el problema acerca de cómo generar condiciones para vivir juntos de otra manera. Por el contrario, se requiere una formación incluyente para todos los niños y niñas que contenga una óptica intercultural desde donde sea posible realizar la crítica a todas las socializaciones posibles en contextos de diálogo intercultural.
- b) Pensar las culturas desde la interculturalidad. Resulta fundamental el cuestionamiento de la idea de pensamiento único que guía el accionar de la escuela, así como la arrogancia de buscar ritmar la historia toda a partir de una sola idea de tiempo, que vuelve universal aquello que de por sí resulta particular. El hecho de que los otros no tengan historia con nosotros, no significa que no la posean. Así mismo, es necesario repensar el sentido evolutivo y la concepción excluyente de cientificidad que prevalece en las curricula. El problema no es ingresar al otro como dato a curiosear o simple adición temática dentro de un programa de estudios, sino generar situaciones que permitan darnos cuenta que existen formas de pensar, de ser, de vivir y sobre todo de resolver los problemas diferentes a los nuestros a fin de ser capaces de realizar la operación de imaginar nuevos mundos posibles. Es decir, generar procesos pedagógicos que favorezcan el descentramiento, a partir del desarrollo de dos procesos básicos implicados en el desarrollo de competencias para la comprensión intercultural: la relatividad y el cambio. Es decir, cuestionar la racionalidad y la acepción de cultura que legitima etnocéntricamente lo que lo que se ha de enseñar y aprender en la escuela.
- c) Articular memoria y destino, tradición y cambio dentro de la formación. La pérdida de la memoria es, para el hombre, la del destino. En este sentido: ¿de qué nos sirve conocer nuestro pasado si no es para comprendernos y desde allí forjarnos una identidad como sujeto de derecho, con derecho a imaginar formas de ser y de vivir? Pareciera que el campo de lo intercultural es la tradición, el pasado, aquello que fue y sobre lo cual es necesario realizar acciones de rescate cultural. Desde esta perspectiva se plantea el rescate de lo perdido, cuestión que en el caso de las culturas nuestras es totalmente inexacto. Las culturas no se ha perdido, extinguido o

cualquier otro sinónimo de ineludible eliminación histórica; al contrario: las culturas sobreviven resignificándose. La posibilidad de articular la interculturalidad con la ciudadanía estará dada en la medida en que sea posible articular pasado y futuro. De no ser así, el discurso intercultural estará muy lejos de desarrollar el sentido de eficacia política, condición para el ejercicio de una ciudadanía.

- d) Generar pedagogías que favorezcan condiciones verdaderas para el diálogo. La única manera de realizar la crítica de la cultura es reconocer que más allá de lo que nuestra mirada puede percibir, existe un otro distinto, imposible de asir y por lo tanto de digerir desde nuestra propia racionalidad. Por ello es necesario generar verdaderas condiciones para el diálogo. De ahí que resulte fundamental ir más allá de la concepción estrecha de la tolerancia liberal, en donde lo que prevalece es la indiferencia en torno a la diferencia. Se trata de prestar atención, es decir, de interesarse por el otro. Se trata de que la educación intercultural adquiera claramente una dimensión ética.
- e) Centrar el trabajo educativo a partir de estrategias de reconocimiento, que favorezcan el desarrollo del sentido de eficacia política, que no de rescate cultural. Ir más allá del disciplinamiento y la enculturación en la cultura propia, a fin de poner en el centro el desarrollo del sujeto en términos de la búsqueda de la dignidad humana, en el reconocimiento de su dimensión histórica y en la búsqueda de la liberación de la imaginación y la creatividad para pensar nuevos mundos posibles.

Estrategias de reconocimiento serían las palabras clave a través de la cual fuera posible tejer la Interculturalidad y la Ciudadanía, en tanto que permiten pensar la posibilidad del deseo desde la memoria. Ello, a su vez, posibilitaría las líneas de fuga al corsé construido por el disciplinamiento y la enculturación, permitiendo el ejercicio de la crítica a todas las socializaciones posibles. Supone incorporar el yo y la subjetividad como momento fundamental en la formación. Ese es uno de los grandes retos.

Ahora bien, los trabajadores del sistema educativo contamos con una gran posibilidad para avanzar en la resolución de este problema, una enorme herramienta: la educación, la escuela. En la medida en que la labor educativa es una acción intencional que pretende modificar prácticas, es en ella donde podemos enganchar algunas de las cuestiones desarrolladas hasta aquí. Así, la escuela se plantea como un espacio privilegiado donde la acción intercultural muestre la riqueza que el intercambio multidireccional entre todas esas culturas puede generar. No sólo se trata de que el maestro intente mostrar y construir las bondades, beneficios o como le queramos llamar de los valores culturales que el posee, sino que también es menester que sea capaz de estar abierto a ser enriquecido por otras culturas; lo cual, como hemos visto, sólo es viable si se ha creado de manera auténtica la comprensión y aceptación de la otredad.

Hace más o menos tres años se firmó en un municipio chiapaneco un convenio para realizar un proyecto de educación autónoma que abarcaría los niveles de preescolar, primaria, secundaria abierta y primaria para adultos. Dentro de los compromisos firmados por los padres y las madres impulsoadores del proyecto destaco los siguientes que debido a su importancia reproduzco en extenso:

“Educar de manera integrada a sus hijos e hijas, dando una disciplina respetuosa de los derechos del niño, en la que sin maltrato, niños y niñas aprendan a respetar a los otros, sin golpearlos ni humillarlos; aprendan a reconocer sus errores y a pedir disculpas, aprendan a respetar la naturaleza, prohibiendo el uso de tiradores

para golpear o matar animales, tengan cuidado de los animales propios para que no dañen las propiedades o a otras personas, aprendan a cuidar la salud del ambiente, no tirando la basura en los ríos, ni en el campo, fuera de los basureros, aprendan palabras buenas, dulces y respetuosas de los otros, y no palabras que dañen la dignidad de los demás, para ello, los padres cuidarán de su lenguaje delante de los niños y niñas, aprendan a respetar las costumbres de los otros: su forma de vestir, de hablar, de pensar, de creencias y gustos; reconociendo el derecho a ser diferentes, (...) tengan una relación estrecha con su mamá y su papá, en donde tengan el derecho de ser escuchados y de comunicar sus necesidades, (...) aprendan a compartir sus experiencias y objetos, aprendan que los problemas se resuelven en el diálogo entre el promotor o los promotores, los padres y el niño, aprendan a participar y hacer propio el proyecto educativo para que un día, ellos y ellas también sean promotores de Educación Autónoma.”⁹

Hoy es necesario edificar desde las bases mismas, desde sus aspectos más elementales, un ejercicio, una práctica diaria intercultural, democrática. No faltara quien vea en esta reflexión algo así como una recuperación romántica y trasnochada de alguna utopía extinguida. Pero el que una comunidad de uno de los estados más olvidados por la modernidad (por lo menos hasta 1994), plantee como prioritaria la necesidad educativa de que sus hijos: “Aprendan palabras dulces, buenas y respetuosas de los otros, (...) aprendan a respetar las costumbres de los otros, (...) aprendan a participar...” es la forma idónea de asumir que inclusión, pluralidad, responsabilidad, etcétera, no son conceptos abstractos; que la otredad adquiere un sentido concreto, específico para la democracia; que puede existir otra hegemonía cuyos objetivos no sean la desmovilización consumista, la exclusión y eliminación del diferente o en dos sencillas palabras: despolitización e intolerancia. Es obligación de la educación hacerse presente en esa lucha sin importar el lugar geográfico en que se tenga que dar.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

- BEDMAR M. (2002): La educación social contra la exclusión: la interculturalidad, *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, 16, México.
- BESALÚ X. (2002): *Diversidad cultural y educación*, España, Síntesis.
- CARRETERO M., JACOTT L., Y, LÓPEZ-MANJÓN A. (2004): La enseñanza de la historia mediante los libros de texto: ¿se les enseña la misma historia a los alumnos mexicanos que a los españoles?, *Aprender y pensar historia*, Argentina, Amorrortu.
- CONAFE (1999): *Educación intercultural : una propuesta para población infantil migrante*, México, Consejo Nacional de Fomento Educativo.
- Convenio Educativo Que Se Celebra Entre Las Madres, Los Padres Y El Comité De Educación Autónoma De La Comunidad De Monte Flor, Municipio Autónomo Tierra Y Libertad, Chiapas, Y El Instituto De Investigaciones Pedagógicas A.C. (Fotocopia), s/f, s/l.
- DAVILA, P. (2004) Identidad nacional y educación en el país vasco, *La educación en contextos multiculturales: diversidad e identidad*, Valencia, XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía.

⁹ Convenio educativo que se celebra entre las madres, los padres y el Comité de Educación Autónoma de la Comunidad de Monte Flor, Municipio Autónomo Tierra y Libertad (Chiapas), y el Instituto de Investigaciones Pedagógicas a.c. (Fotocopia), s/f, s/l

- FERRO, M. (2000): *¿Cómo se cuenta la historia a los niños en el mundo entero?*. México, Fondo de Cultura Económica.
- FUENTES C. (1997): *Por un progreso incluyente*, México, Instituto de estudios Educativos y sindicales.
- HERNÁNDEZ, P. (2003): *Construcción de una historia local para la comunidad Triki Nichrón (La Laguna Guadalupe) y sus usos en la escuela desde una perspectiva intercultural*, Tesis de Maestría en Desarrollo Educativo, Línea: Diversidad Sociocultural y Lingüística, México, Universidad Pedagógica Nacional.
- LAMAS P. Y AMOR M. (2003), Aulas de Enlace, *Congreso Internacional VIRTUAL La nueva alfabetización: un reto para la educación del siglo XXI*, España, CES Don Bosco.
- LEÓN PORTILLA, M. (1998): *Visión de los vencidos. Relaciones indígenas de la conquista*, México, Universidad Nacional Autónoma de México.

LA AGRESIVIDAD, FACTOR DE EXCLUSIÓN EN LA ESCUELA

Mari Sol Sánchez Álvarez
Jilma Alvarado Liscano
Omaira Rosales

Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela

INTRODUCCIÓN

La escuela constituye el espacio social que da continuidad a la experiencia de la familia, es el primer escenario de carácter general en el que el niño aprende a ser un sujeto de vida social. En ese espacio social, especialmente el de la Educación Básica se busca la formación integral del mismo, de tal forma que le permita tener conciencia de su ser para convertirse en agente de su propio desarrollo; de aquí el carácter formativo más que informativo de este importante nivel educativo.

De allí que el docente de la primera etapa de Educación Básica debe cumplir con la altísima responsabilidad de educar y formar, para lo cual ha de desempeñarse con una actitud abierta al cambio capaz de interpretar y reflexionar las condiciones reales del medio y la comunidad donde se desenvuelve, actuando asertivamente y desarrollando en los educandos comportamientos adecuados.

No obstante, el trabajo conductor del docente, se ve entorpecido con una serie de dificultades, producto de la agresividad en los centros educativos donde son cada vez mayores sus manifestaciones como consecuencia de la crisis social, cultural y familiar que se esta sufriendo actualmente en Venezuela, El problema comienza cuando se aborda la resolución del conflicto a través del ejercicio de la autoridad, del castigo u otros medios que provocan un clima de tensión en el aula o en el hogar que tanto el docente como el padre no están preparados para resolver.

Partiendo de la anterior inquietud, surgió la necesidad de efectuar este estudio, orientado a responder a las siguientes preguntas de investigación: ¿Será posible determinar las principales causas que originan la agresividad en los educandos, de las Unidades Educativas seleccionadas?; ¿Influye el entorno en el modelado del comportamiento agresivo de los niños y niñas?; ¿Se podrá minimizar la agresividad de los docentes padres y represen-

tantes a través de la aplicación de estrategias de interacción social?; ¿La aplicación de estrategias de interacción social minimizará la agresividad en los educandos de las Unidades Educativas?

Estas interrogantes condujeron al planteamiento de los siguientes objetivos:

General

- Validar un conjunto de estrategias de interacción social orientadas a minimizar el comportamiento agresivo que afectan el proceso enseñanza-aprendizaje en los educandos de la Primera Etapa de las Unidades Educativas “La Vigía”, Cerro Pelón y Vigiadero del Municipio Jiménez, del Estado Lara.

Específicos

- Diagnosticar los tipos de comportamientos agresivos presentes en los actores sociales de la Primera Etapa de Educación Básica en las unidades educativas seleccionadas.
- Determinar los factores que favorecen e inhiben el comportamiento agresivo y afectan el proceso enseñanza-aprendizaje.
- Establecer las necesidades de capacitación sobre comportamientos agresivos, presentes en los docentes de la Primera etapa que laboran en las tres Unidades Educativas.”
- Determinar las necesidades educativas sobre comportamientos agresivos en padres y representantes de educandos de la Primera etapa.
- Programar el conjunto de estrategias de interacción social que permitirán minimizar los comportamientos agresivos presentes en los educandos, padres, representantes y docentes.
- Aplicar el conjunto de estrategias diseñadas para minimizar los comportamientos agresivos de los actores, durante un lapso de seis meses.
- Evaluar la efectividad del conjunto de estrategias aplicadas sobre el nivel de agresividad detectado.

Para la realización del estudio fueron seleccionadas tres Unidades Educativas ubicadas en comunidades rurales pertenecientes a la Parroquia Cabo José Bernardo Dorante, asentada en la depresión de Quíbor, a 9 km. aproximadamente de la población de Quíbor, capital del Municipio Jiménez, Estado Lara, Venezuela.

Al caracterizar la zona encontramos un alto porcentaje de padres y representantes con baja autoestima, que no asumen sus responsabilidades y dejan a la escuela el fortalecimiento de valores morales, religiosos y sociales en sus hijos. Hombres y mujeres maltratados verbal, física y psicológicamente en su niñez y que aplican a sus hijos el mismo trato. Individuos que utilizan como medidas disciplinarias amarrar a sus hijos, dejarlos a la intemperie, pegarles con cables, tunas, quemarlos o simplemente no tomarlos en cuentas, pero que al ser citados por las institución para tratar asuntos relacionados con la conducta de sus representados, en ocasiones se enfrentan al docente irrespetándolo y amenazándolo con llevarlo al Consejo de Protección del niño niña y adolescente (LOPNA, 1992).

Por otra parte, existe un significativo porcentaje de docentes resistentes al cambio, con creencias arraigadas sobre el liderazgo autocrático, que gritan, golpean y maltratan verbal, física y psicológicamente a sus alumnos, que no emplean estrategias innovadoras y creativas para facilitar el trabajo en el aula, que incumplen con los acuerdos establecidos, el

horario, la planificación, las comisiones de trabajo, que evaden o dificultan la comunicación y no atiende los aspectos acordados y asumidos en los Consejos Docentes. Estos docentes se muestran poco dispuestos a participar en actividades diferentes a las desarrolladas en el aula de clases, muestran apatía para los trabajos comunitarios y sólo participan en eventos festivos y deportivos.

Para abordar el problema de la agresividad se hizo necesario aclarar determinados conceptos relacionados con el tema, ya que las definiciones no están consensuadas, siendo este uno de los aspectos que dificultan la unicidad de criterios desde el inicio. Para ello recurrimos a autores que han estudiado y analizado este tema como Bandura, (1981), que define la agresividad como aquel comportamiento que produce daño a las personas y la destrucción de la propiedad. Gutiérrez (1992), considera que son perturbaciones del comportamiento, persistentes y reiterativas con familia, compañeros y la sociedad que sobrepasan los niveles de tolerancia del medio, estando estos delimitados por patrones familiares, escolares o sociales. Por su parte, Gispert (1995) establece que es una expresión externa de violencia física y verbal en la que el individuo actúa contrariamente a las normas y pautas que se han consolidado en la sociedad. En las tres definiciones encontramos presente algún tipo de agresión y actuación contraria a lo establecido en las normas de convivencia social.

Para efectos del presente trabajo la agresividad será entendida como toda expresión de violencia física y verbal o perturbación del comportamiento humano, persistente y reiterativo contra la propiedad, la familia, los compañeros de estudios o de trabajos, y demás integrantes de la comunidad educativa que producen daño y contraría a las normas de la escuela y pautas sociales.

Este trabajo de investigación se sustentó en los aportes de las teorías; de Aprendizaje Social de Albert Bandura (1981) y la Humanística propuesta por Carl Rogers (1984).

Bandura señala que las pautas de comportamiento pueden aprenderse por propia experiencia y mediante la observación de los comportamientos de otros. Señala que los comportamientos dependen de una serie de factores ambientales (estímulos, refuerzos y castigos), y de factores personales (creencias, pensamientos, expectativas), que interactúan entre sí. En sus investigaciones sobre la agresividad evidencia que el hecho de ver a otra persona comportándose de forma agresiva puede incrementar la agresividad de los niños, quienes no se limitan solamente a una mera conducta imitativa sino que inventan nuevas formas de agresión. Es decir, para este teórico la conducta agresiva se aprende gracias al modelaje.

Por su parte, Rogers (1984) plantea que existen situaciones enajenantes que pueden bloquear el desarrollo constructivo del ser humano, pero incluso en estos ambiente adversos, las personas conservan su tendencia hacia el desarrollo integral. La motivación del ser humano es su autorrealización que le lleva a tender hacia el desarrollo de sus potencialidades. También indica que la familia es de gran influencia en la búsqueda de acciones positivas y que los requerimientos de amor de las personas son significativos en su vida.

Es importante destacar que la filosofía Humanística, en la cual se ubica Rogers, no niega la existencia de impulsos agresivos, que surgen como producto de la enajenación en la cual el ser humano pierde contacto consigo mismo, se cierra y adopta actitudes defensivas llevándolo a la incongruencia y a la contradicción. Rogers, recomienda un aprendizaje vivencial, donde los educandos puedan percibir y transferir hechos de la vida cotidiana, significativos. Esto sucede cuando se involucra a la persona en su totalidad, con sus procesos afectivos y cognitivos

Este aprendizaje permite que el alumno reflexione sobre su comportamiento ya que toda persona tiene un potencial para cambiar cuando toma conciencia de la situación que lo afecta y confronta el problema en forma eficiente. Este aporte del autor permite inferir que se pueden percibir los hechos que ocurren en la escuela y sus actores reflexionar, en conjunto, para lograr el cambio esperado.

La Revista *Ínter Universitaria De Formación Del Profesorado* (2001), señala que diferentes investigadores han desarrollado estrategias de mediación contra la agresividad escolar. Entre ellas resaltan las siguientes:

Estrategias de círculos de calidad, donde un grupo de personas se reúnen regularmente porque están interesadas en identificar, analizar y resolver problemas comunes (Smith, 1993).

Estrategias de ayuda entre iguales, consiste en que un grupo de niños/ niñas actúen como consejeros y ayudantes de niños/ niñas que están en proceso de sufrir o haber sufrido malos tratos o abusos. realiza ejercicios de habilidades sociales (Ortega, Del Rey y Mora, 2001).

Estrategias de desarrollo de la asertividad para víctimas, consiste en realizar ejercicios de habilidades sociales que posibiliten que la víctima realice la secuencia completa de estar en una situación en la que debe tomar una decisión, y pueda observar que los resultados son reforzadores de la autoestima (Ortega, 1998).

Estrategias de desarrollo de la empatía para agresores, son procesos educativos que restablecen la sensibilidad emocional y afectiva en niños/ niñas que han vivido en ambientes de agresividad o poco afectivos. Son útiles en centros educativos para mejorar la convivencia (Ortega, 1998).

Estas estrategias fueron usadas en este estudio.

PROCEDIMIENTO

Este estudio se enmarcó en la modalidad de investigación de campo y se desarrolló en las Unidades educativas Nacionales “La Vigía”, “Cerro Pelón” y “Vigiadero”, del Municipio Jiménez, Estado Lara. Por su naturaleza, el diseño tiene carácter eminentemente cualitativo.

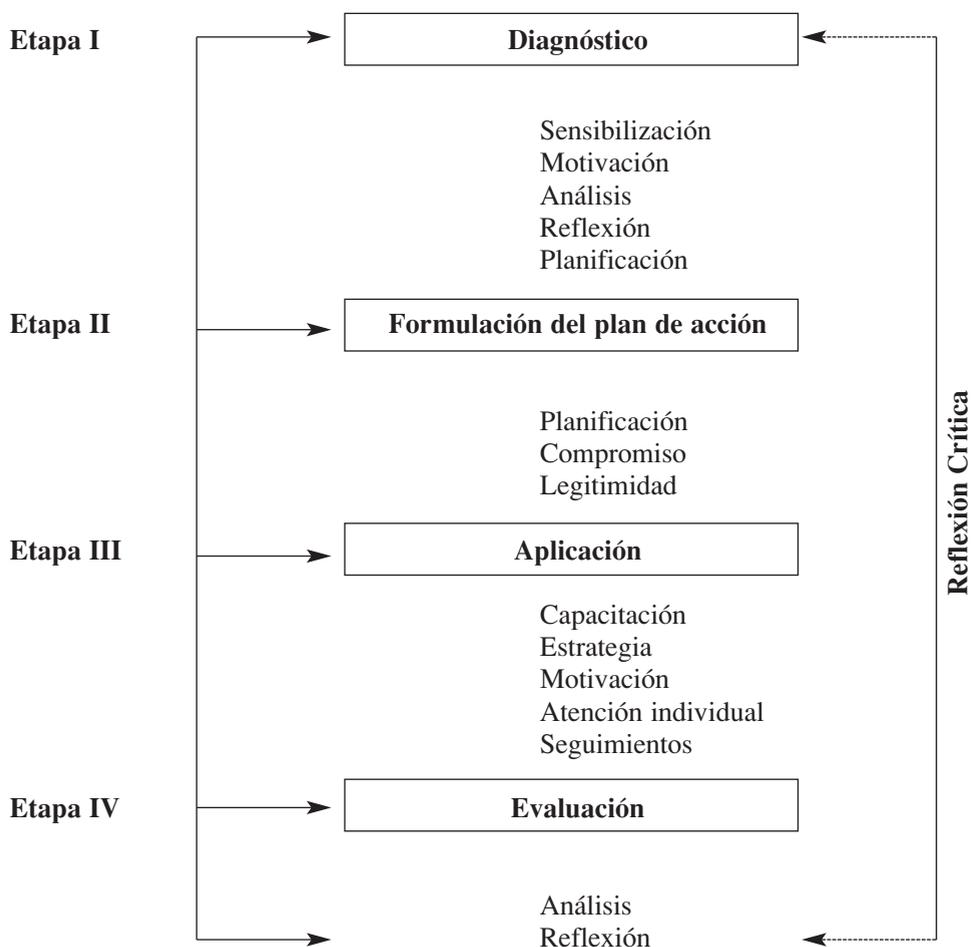
El tipo de investigación con el cual se abordó la realidad fue la Investigación Acción Participante. La metodología usada facilitó emerger, comprender e interpretar los significados de las cosas, las palabras, los escritos, expresiones y sentimientos, que permitieron entender las acciones humanas de los actores y autores de la investigación, tal como indica Pérez (1990). De igual manera, utilizar la reflexión crítica, como una forma de aprendizaje que permite el crecimiento humano.

Las variables nominales en estudio fueron las estrategias de interacción social y los comportamientos agresivos de los actores. Para estudiar estas variables se investigó el comportamiento humano de los actores, lo que ellos dicen, hacen, sienten y piensan con el fin de caracterizarlo y describirlo hasta llegar a acordar un conjunto de estrategias de interacción social, para minimizar los comportamientos agresivos encontrados, reflexionar sobre los mismos y formular explicaciones teóricas acerca de las causas y consecuencias que guiaban sus acciones.

La muestra fue conformada por los docentes, alumnos padres y representantes de la primera etapa de Educación Básica de las Unidades Educativas señaladas, para un total de nueve grupos (3 por escuela) y 90 actores. Dicha selección se sustentó en los siguientes

critérios: disposição de docentes e representantes a participar, estudantes com comportamentos agressivos e sem ter sido submetidos a processo de mediação; pais e representantes assíduos às escolas.

As técnicas de coleta de informação utilizadas foram a observação participante, a entrevista aprofundada e o registro de notas; e de gravações e vídeos. A fim de garantir a validade da informação coletada, utilizamos a técnica de triangulação de fontes. As etapas, fases e procedimentos da investigação são apresentados na seguinte gráfica:



Gráfica N.º 1 . Etapas, fases e procedimentos da investigação

RESULTADOS

O quadro N.º1, resume as formas de comportamentos agressivos encontrados nos atores das escolas.

| Actores Conductas Agresivas | Docentes | Estudiantes | Padres y Representantes |
|-----------------------------------|--|--|--|
| Verbales | Gritos, palabras obscenas, tono de voz muy alto, ofensas. | Gritan, palabras obscenas, burlas, sobrenombres, discuten, gestos despectivos. | Gritos, palabras obscenas, burlas, ofensas, insultos, sobrenombres, discusiones, gestos despectivos. |
| Físicas | Jalón de orejas, pelo, tiran borrador, empujones, rasguños. | Pellizcan y halan el cabello, patadas, dañan, objetos de la institución y de sus compañeros, hurtos, riñas rebeldes. | Golpes, quemaduras, rasguños, dañan objetos, riñas. |
| Psicológicas | Amenazas (no van al recreo, dirección), aislamiento, insultos, comparaciones, falta de normas y disciplinas, autoritario, indiferencia, ignorancia, rechazo. | Amenazan, sobrenombres, aislamiento, ataques en grupo, burlas, rechazo, desorden. | Prohíben salidas, amistades, amenazan, sobrenombres, permisivos, autoritarios, poco comunicativos ignorancia, relación de los padres, rechazo. |

Este comportamiento, no acorde con lo requerido en una institución educativa y menos en un aula de clases, estimula a los niños y niñas a drenar la ira interna que traen producto del trato en el hogar, violando así casi todas las normas impuestas por los adultos.

Entre los testimonios que justifican la presencia de comportamientos agresivos en los actores de las tres escuelas, se encuentran los siguientes:

- **Niños (as):** Pérdida de objetos, irrespeto, conflicto entre familias, agresiones verbales y físicas, amenazas, empujones en la fila, uso de sobrenombres, cocorrones (golpes en la cabeza), patadas.
- **Maestros:** Se rebelan contra la autoridad del maestro, nos ofenden verbalmente, nos colocan apodos, usan falsos testimonios. Esto ocasiona, clima tenso en las clases, falta de normas de participación y convivencia, prohibiciones arbitrarias y sobrecarga de trabajos como forma de castigo, pérdida de autoridad y credibilidad, falta de comunicación asertiva, autoritarismo, crítica destructiva, y sumisión.
- **Padres y Representantes:** No piden permiso para salir, pelean con sus hermanos, se burlan de los padres y las demás personas, salen mal en los estudios, pelean mucho, no respetan.

Es importante destacar que estos comportamientos son aprendidos por los alumnos en sus hogares y reflejados en la escuela y la comunidad. De allí depende la existencia de diferentes formas de comportamientos agresivos dirigidos a morder, golpear, pellizcar a sus compañeros, dañar objetos perjudicándose así mismos, esconder los útiles a otros alumnos, entre otros, tal como fue señalado en el cuadro N.º 1.

El cuadro que se presenta a continuación, incluye testimonios de los actores sobre de las causas y consecuencias del maltrato presente en las escuelas y las comunidades, así como la actividades remediales acordadas para remediar la situación encontrada.

Cuadro N.º 2. Testimonios sobre agresividad expresados por los actores de las escuelas y actividades remediales sugeridas.

| Escuela/ Actores | Escuela A | | | Escuela B | | | Escuela C | | | |
|---------------------|--|--|---|--|--|---|--|--|--|--|
| | Causas | Consecuencias | Actividades | Causas | Consecuencias | Actividades | Causas | Consecuencias | Actividades | |
| Estudiantes | <p>Porque no hago caso a mi mamá, le pego a mis hermanitas, no pido permiso para salir de casa, luego tarde, me quedo jugando con mis amigos al salir de la escuela, no cuido bien a mi hermana, me comí la leche, mi mamá llora bravo del trabajo, no cumplí con las tareas y la maestra llamo a mi mamá,</p> | <p>Me siento muy mal, a veces tengo baja autoestima, siento frustración, mi carácter es muy difícil, soy un niño maltratado, falta de afecto de sus compañeros, descuido en su aspecto personal y con los útiles escolares, indecisos, dependientes, irresponsables con sus actividades, irrespetuosos, sentimientos de que los padres y maestros no los quieren..</p> | <p>favorecer el respeto, la amistad, el compartir y la comunicación y el diálogo; mejorar la responsabilidad, enseñar a mi mamá a que me entienda, organizar actividades menos aburridas en la escuela, hacer más juegos, preparar encuentros deportivos y festivales, hacer más juegos y actividades culturales.</p> | <p>Saco malas notas, le pego a mis hermanos No pido permiso para salir de casa, no hago caso a mi mamá, le respondo mal a mi mamá, me hace falta mi papá, mi mamá y mi papá siempre pelean, Cando se le pierde dinero a mi mamá,</p> | <p>Me dan rabia los adultos, me siento frustrado, no me dejan hacer lo que me gusta Niños cohibidos Jóvenes y adultos agresores Maridos violentos, familias destruidas, hermanas enemistados, hombres y mujeres agresores.</p> | <p>Cursos para que mi mamá no me maltrate Organizar más actividades divertidas en la escuela. Talleres sobre maltrato del niño. Realizar más actividades deportivas y festivales culturales en la comunidad, talleres para que nos unamos más..</p> | <p>Me quedo jugando con mis amigos No cumplo con las tareas le agarro las cosas a mi hermana No regreso temprano a casa, le agarro las cosas a mi hermano mayor sin permiso y me pega,</p> | <p>Niños agresivos y agresores Niños y niñas temerosos y hogatímidos, hogares desarticulados, hombres violentos, peleas familiares y en la escuela, Enfrentamientos en la comunidad Niños cohibidos Jóvenes y adultos agresores Maridos violentos, familias destruidas, hermanas enemistados, hombres y mujeres agresores.</p> | <p>Niños agresivos y agresores Niños y niñas temerosos y hogatímidos, hogares desarticulados, hombres violentos, peleas familiares y en la escuela, Enfrentamientos en la comunidad Niños cohibidos Jóvenes y adultos agresores Maridos violentos, familias destruidas, hermanas enemistados, hombres y mujeres agresores.</p> | <p>Fomentar valores, fortalecer la autoestima, favorecer el respeto, amistad, el compartir, el diálogo, la responsabilidad, preparar reuniones familiares, enseñar a querer y respetar, organizar fiestas, ser más cariñosos, Tratamos mejor, hagan más actividades que nos gusten, no poner tantas copias y hacernos dictados y ponernos tantas cuentas y planas en la pizarra, eso nos aburre.</p> |
| Docentes | <p>Los padres no tienen no,mas, el entorno, la televisión, trato</p> | <p>Se sienten sobre protegidos por los padres. Bajo rendimiento</p> | <p>Reflexiones trimestrales para revisar acuerdos, incorporar</p> | <p>El entorno y la televisión padres compla-</p> | <p>Distanciamiento entre docentes y representantes, riva-</p> | <p>Participar en la toma de decisiones, mejorar trato y comuni-</p> | <p>En la comunidad hay mucho maltrato.</p> | <p>Exclusión de los niños de la escuela, trato inadecuado a</p> | <p>Reflexiones trimestrales para revisar los acuerdos, ade-</p> | |

| Escuela Actores | Escuela A | | Escuela B | | Escuela C | |
|---|---|--|---|--|--|---|
| <p>Causas</p> <p>del docente falta de estrategias rutinarias Resistencia al cambio, Poca atención con afecto.</p> <p>Padres complacidos y desatenden la disciplina de sus hijos y no reconocen los errores de sus representantes.</p> | <p>Consecuencias</p> <p>to escolar. Alto rendimiento escolar que utilizan para justificar su comportamiento, exclusión de la escuela</p> | <p>Consecuencias</p> <p>lidad entre los actores, descalificación. Pérdida de autoridad, inasistencia reiterada de alumnos a la escuela y de padres y representantes a las reuniones.</p> | <p>Actividades</p> <p>cación con los niños y sus padres, convocar a los padres y representantes a reuniones periódicas,</p> | <p>Causas</p> <p>la televisión, ven muchas novelas donde la agresividad está presente.</p> <p>Los niños aprenden lo que ven en su casa</p> <p>Falta de amor de sus padres, falta de educación y de normas de convivencia social.</p> | <p>Consecuencias</p> <p>los niños, deficiente comunicación con los niños y sus padres, estrategias de enseñanza y aprendizaje no acordes con las necesidades de los niños, niños agresivos, padres irrespetuosos y descalificadores.</p> | <p>Actividades</p> <p>cuación de las metodologías de trabajo, consenso en cuanto a la forma de abordar las relaciones con los grupos, búsqueda de soluciones, revisión de Reglamentos y normas.</p> <p>Insistir en el logros de aprendizajes significativos y el uso de estrategias para el rescate de los valores, discutir y conocer la LOPNA, favorecer el respeto, amistad, el compartir, el diálogo, fomentar la responsabilidad, revisar y mantener acuerdos, reinsertar los estudiantes excluidos, hacer seguimiento de los alumnos, crear la escuela para padres.</p> |
| | <p>Causas</p> <p>cientos y no atienden la disciplina, mucha agresividad en la comunidad, falta de autoridad del Director de la escuela, no lo respetan, descuido de los padres, padres trabajan todo el día y los dejan solos, los niños no tiene normas, trato del docente.</p> | | | | | |
| | <p>Consecuencias</p> <p>ción de estrategias novedosas, revisar metodologías de trabajo en el aula, acordar consenso sobre la manera de abordar las relaciones interpersonales, mejorar el trato afectivo con los estudiantes, familiarizarnos con los problemas de los alumnos, usar estrategias de integración social,</p> | | | | | |

| Escuela Actores | Escuela A | | | Escuela B | | | Escuela C | | |
|-------------------------|--|--|--|---|---|---|---|--|---|
| | Causas | Consecuencias | Actividades | Causas | Consecuencias | Actividades | Causas | Consecuencias | Actividades |
| Padres y Representantes | No hacen caso, pelean mucho, no quieren ir a la escuela, se burlan de mi, se van a la calle sin permiso, cuando me traen un cuento me da mucha rabia cuando toma cosas o dinero escondido. | Irrespeto, rabia rencor rebeldía desobediencia | Poner las reuniones por la tarde, revisar horarios de convocatorias, que mejore el trato de los docentes con los niños y niñas, que fungen más paciencia, que entiendan que son niños, | pelean mucho, no les gusta ir a la escuela, los muchachos no me respetan Cuando roban alguna cosa y no me dicen nada, cuando llego muy cansada a la casa, tengo poca paciencia, cuando no hacen las tareas. | Ponen los niños a trabajar, inasistencia de los niños a la escuela, niños castigados y maltratados, cambian los niños de escuela. | Reuniones y convocatorias en horarios de la tarde, no en horas tempranas, que los docentes reciben talleres sobre maltrato escolar, asesorías con la LOPNA. | No hacen caso, pelean mucho no quieren ir a la escuela no salen sin permiso, los maestros no los tratan con amor y cariño, trabajo mucho, todo el día y estoy cansada, que los docentes no sean tan autoritarios. | Reiro de los niños de la escuela, niños trabajando en edad escolar, agresión e insulto de docentes y directivos, castigo físico, verbal y psicológico de los niños | Organizar actividades grupales, comunitarias cooperativas, juegos, favorecer la educación en valores, buscar soluciones con especialistas, Estudiar los Reglamentos y normas, Que nos enseñen a usar estrategias para el rescate de los valores en la familia, discutir y conocer la LOPNA, organizar encuentros entre niños y padres, crear la escuela para padres en la comunidad |

Las Estrategias de Mediación utilizadas para minimizar la agresividad durante el desarrollo de las actividades contenidas en el plan de acción final de cada escuela, fueron las analizadas en la revisión teórica del tema y las sugeridas en los encuentros con los actores, tal como se presentan en el cuadro n° 3.

Cuadro N.º 3 Estrategias de Mediación utilizadas en cada una de las etapas de la investigación en las tres Unidades Educativas:

| Etapas | Estrategias de Mediación | | | |
|--|--|--|--|---|
| | Círculos de Calidad | Ayuda entre iguales | Desarrollo de la asertividad para víctimas | Desarrollo de la empatía |
| I. Diagnóstico comunitario de las escuelas. | Reuniones, visitas y asistencia I encuentro “Corazones y manos unidas por la convivencia y la paz”. | Docentes, alumnos, padres y representantes, Consejero de Protección del Niño y del adolescente. Junta directiva de padres y representante, equipo Investigadores, orientadores. | Atención de casos por el consejero Protección del Niño y del adolescente y equipo de orientadores. | Sensibilización. Elaboración de carteleras y mensajes alusivos al amor y la amistad, encuentros, act. Deport. y culturales, almuerzos comunitarios. |
| II: Formulación del Plan. | Jornadas de lectura, análisis y reflexión, reuniones, encuentros, convivencias. | Docentes, alumnos, padres y representantes, consejeros, autoridades, representantes de Prevención del delito, Junta directiva de padres y representante, equipo Investigadores. | Atención de casos por los consejeros, Protección del Niño y del adolescente, Prevención del delito, Orientadora de la institución. | Participación de alumnos, padres y representantes, en las dinámicas de sensibilización y elaboración del plan de acción. |
| III: Ejecución del plan. | Docentes. Alumnos. Padres y representantes. Investigadores. Participan en las diferentes actividades | Se organizaron grupos de niños para ayudar a sus compañeros a compartir las actividades escolares dentro y fuera del aula. De igual forma, grupos de docentes para discutir, revisar y reflexionar críticamente sobre problemática. Se atendieron las familias y se designaron padres para ayudar a los otros. | Se atienden a los padres, docentes y alumnos por la docente de 2º grado; orientadora de la institución y los investigadores. | Se realizaron los juegos, actividades de dramatización como el pesebre viviente, lectura de prensas, pinta cuentos, día de la bandera, día del árbol, día de la madre, día del padre, se publicaron los trabajos y dibujos en las carteleras. |

El cuadro No 4, resume el conjunto de dimensiones que surgieron del Marco Teórico y del abordaje empírico del estudio, así como las categorías y subcategorías que emergieron del análisis de la información recabada.

Cuadro No 4 Dimensión, Categoría y Subcategorías que emergieron de la Investigación

| Dimensión | Categorías | Subcategorías |
|---|--|--|
| <p>Comportamientos Agresivos: expresión externa de violencia física verbal y psicológica persistente, reiterativa, contra la propiedad, la familia, compañeros y demás individuos, que produce daño y es contraria a las normas sociales</p> | <p>Violencia verbal: Emisión de expresiones verbales hacia otra persona en tono de voz alto o bajo que por su contenido, produce efectos visibles en el otro.</p> | <p>Gritos: considerados como formas de comunicación, “palabras obscenas, tono de voz muy alto, ofensas burlas, discusiones”.</p> <p>Sobrenombres: calificativo asignado por los padres y demás integrantes de la comunidad a los niños, niñas, adolescentes. Ejemplos, “La chiqui, la chiri, caqui, boca de bagre, ñoño, tacupay, chicharra, amarillo, lolo, coneja, ratona, miyo, gorda, piqui”</p> <p>Gestos despectivos: acciones que se expresan a través de gestos corporales (miradas, expresiones faciales). “<i>el maestro mira muy feo a uno</i>”.</p> |
| | <p>Violencia Física: uso excesivo de la fuerza física que tiene la intención de causar daño.</p> | <p>Golpes: maltrato físico como forma de corregir una situación. “<i>La única manera que tengo de que me haga caso es pegándole</i>” <i>Jalar las orejas y pelo pellizcar</i>”.</p> |
| | <p>Violencia Psicológica: acciones expresadas oculta-mente que afectan el comportamiento de los actores.</p> | <p>Autoritarismo: mecanismo ejercido por los padres, docentes y directivos para lograr controlar la disciplina de los educandos maltrato u otro tipo de acción degradante que produce en los actores trauma en su estructura de la personalidad generando personas carentes de afecto y con problemas graves de comunicación.” <i>Le tengo miedo a mi maestra me va a mandar a la dirección no revisa mi tarea, a mi compañero le tengo miedo por que es más grande que yo</i>”, “<i>Yo soy la máxima autoridad si no cumplen se les levanta un acta</i>”.</p> |

Entre otros resultados obtenidos, se debe destacar que fueron logrados todos los objetivos, metas y tareas propuestas. Al respecto se debe indicar que se realizaron el 100% de las actividades planificadas, las cuales facilitaron a los padres y representantes, docentes y estudiantes, solventar situaciones de comportamientos agresivos. Ver Cuadro N° 5.

Cuadro N.º 5 . Resultados obtenidos según la estrategia de interacción social aplicada.

| Estrategias | Actividades | Resultados obtenidos |
|--|--|---|
| Círculos de Calidad. | Reuniones cada 15 días, entre los actores y grupo de investigadores. I Encuentro “Corazones y manos unidos por la convivencia y la paz”. I y II Jornada de análisis y reflexión. | Mejorar el intercambio de ideas y la comunicación entre los actores, fortalecimiento de la participación, formalización de los compromisos, cambios de comportamientos de los actores volviéndose más sensibles y preocupados. Niños entusiastas y dispuestos a participativos en diferentes actividades |
| Ayuda entre iguales. | Designación de la comisión de disciplina, comisiones de guardia, selección de estudiantes y padres y representantes colaboradores, Elaboración de horarios de atención individual y colectiva. Organización de grupos de niños para ayudar a sus compañeros; de padres para ayudar a otros adultos; y de docentes, para reflexionar críticamente sobre la problemática. | Mejoramiento de los comportamientos agresivos a través de los recreos dirigidos. Relación interpersonal e intergrupales satisfactorios. Disminuyo la presencia de niños agresivos en la dirección. Establecimiento de normas en el comedor a través de la ayuda mutua de los alumnos de grado superiores. Acompañamiento pedagógico entre alumno, padre y representante en las actividades dentro y fuera del aula. |
| Desarrollo de la asertividad para víctimas. | Nombramiento democrático de la coordinadora de la red escolar del consejo de protección al niño y al adolescente. | Atención individualizada, por previa cita, para padres, alumnos y docentes. Atención de dieciséis familias de la comunidad, creando confianza de los actores en el quehacer educativo. Acuerdo conciliatorio entre los alumnos involucrados en las situaciones de comportamiento inadecuado. Canalización de los casos reincidentes (no son enviados a la dirección sino al orientador). Incorporación de los entes gubernamentales: Prevención del delito y consejo de Protección del niño y el adolescente. |
| Desarrollo de la empatía para agresores. | Fomenta de valores religiosos entre los alumnos a través de catequesis, la coronación de la virgen, las comuniones. Celebración de efemérides y fechas especiales (festivales y encuentros deportivos). | Incorporación de docentes y padres y representantes a las actividades religiosas programadas. Sensibilización de los actores del quehacer educativo a través de dramatizaciones, lecturas, reflexión y mensajes en el patio de formación. Participación de quince niños en la primera comunión. Fortalecimiento de los lazos de compañerismo, familiares y sociales. Integración escuela – comunidad. Proyección de la escuela hacia la comunidad. |

CONCLUSIONES

- Los comportamientos agresivos presentes en los actores sociales de las Unidades Educativas “La Vigía”, Cerro Pelón y Vigiadero, 1ra etapa de Educación Básica, fueron de tres tipos: verbales, físicos y psicológicos y no presentaron diferencias entre escuelas.
- Entre los factores que favorecen el comportamiento agresivo y afectan el proceso enseñanza aprendizaje en las Unidades Educativas se encuentran: el entorno, los medios de comunicación, falta de estrategias de mediación, la formación y el trato recibido en el hogar, la indiferencia de los padres y docentes, el desconocimiento y aplicación de la normativa vigente.
- Las necesidades de capacitación y formación planteadas por los docentes, relacionadas con el comportamiento agresivo en la escuela, fueron: talleres y cursos sobre uso de estrategias, relaciones interpersonales, problemas de conducta, agresividad y aprendizaje.
- Las necesidades educativas sobre comportamiento agresivo presentes en padres y representantes de la escuela fueron: talleres de relaciones familiares, relaciones interpersonales, valores, cultura y tradiciones, escuela de familia. También sugirieron la atención urgente de especialistas en el tema, especialmente de psicólogos.
- La Interacción Social como estrategia disminuyó el comportamiento agresivo en estudiantes, docentes y padres y representantes de las Unidades Educativas.
- Las Estrategias de Interacción Social desarrolladas han producido una mejora significativa del comportamiento de los niños y niñas de la 1era Etapa. No obstante, será necesario dar continuidad al trabajo desarrollado para lograr que se consolide el logro obtenido.
- Los docentes que participaron en el estudio han coincidido en mantener su compromiso de minimizar los comportamientos agresivos en la escuela.
- Los encuentros de reflexión y organización participativa de las actividades, incidió positivamente en la actitud de los docentes, alumnos, padres y representantes, quienes demostraron cambios significativos en su comportamiento.
- Las relaciones interpersonales entre docentes y alumnos mejoraron notablemente, situación que se pudo observar al verlos actuar de manera disciplinada, tratando de mantener en equilibrio armónico.
- El personal directivo de las tres Unidades Educativas asumieron una actitud colaboradora, flexible y comunicativa.
- La mayoría de los representantes demostraron disposición de participar y de incorporarse a las diferentes actividades; y, los docentes asumieron su responsabilidad de canalizar las situaciones de agresividad que se presentan en el aula o la escuela, involucrando a los padres en la solución de la situación
- Se evidenció la presencia de un alto porcentaje de niños con carencia de afecto familiar, apoyo y reconocimiento, volcando estas carencias en el afecto de los docentes, personal obrero y administrativo de las escuelas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BANDURA, A., y Otros (1981). *Comportamientos Conductuales de los seres*. Material mimeografiado.
- GISPERT, (1995). *Pedagogía moderna y conducta*. Vol. III. Barcelona: Bruguera.

- GUTIÉRREZ, (1992). *Manual de Psiquiatría*. Mc Graw Hill Interamericana. Herder.
- Ley Orgánica para la Protección del niño y del Adolescente (LOPNA). (1998).
- ORTEGA Y MORA. (2000). *La Convivencia Escolar qué es y cómo abordarla*. Sevilla: Conserjería de Educación y Ciencias de la Junta de Andalucía.
- ORTEGA, (1998). *Trabajo con víctimas, agresores y espectadores de la violencia*. España.
- ORTEGA, DEL REY Y MORA. (2001). *Violencia entre iguales. Conceptos y etiquetas verbales que definen el fenómeno del maltrato entre iguales. afectivo y actitudinal*. Revista Ínter universitaria de formación del Profesorado, 41.
- PÉREZ, G. (1990). *Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes. I métodos*. Editorial La Muralla, s.a.
- PÉREZ, J. (1993). *Comportamientos agresivos y las relaciones personales*. México. Editorial Limusa.
- ROGERS, (1984). *Libertad y creatividad en educación*. Madrid: Editorial Libertador. Barquisimeto.
- SMITH, J. (1993). [Revista en línea] 5(3). Disponible: <http://www.Edgow/databases/EricDigist/ED397990.html>.

*EXPERIENCIAS PRÁCTICAS EN ENSEÑANZA
DE LOS DERECHOS HUMANOS*

FORMACIÓN Y COOPERACIÓN: UNA EXPERIENCIA DE PRÁCTICAS DE EDUCACIÓN EN CENTROAMÉRICA

Jaume Carbonell i Sebarroja
Isabel Carrillo i Flores
Universitat de Vic

1. CONTEXTO DE LA EXPERIENCIA: LA REALIDAD DE CENTROAMÉRICA

En el marco del Proyecto de Cooperación Educativa con Centroamérica de la Facultad de Educación de la Universidad de Vic se estructuran las prácticas de estudiantes del tercer curso de magisterio (educación primaria, educación infantil, educación especial, y educación física), tercer curso de educación social, tercero y cuarto de ciencias de la actividad física y el deporte, y segundo de psicopedagogía. Este proyecto se inició en 1994 como iniciativa y propuesta de un grupo de estudiantes, y se presenta como una de las opciones de prácticas fuera de Cataluña que ofrece la facultad posibilitando el conocimiento y la vivencia de otras realidades educativas¹.

En el proyecto de prácticas participan un número reducido de estudiantes (entre 6 y 16)² que, en la trayectoria vivida, ha ido variando dado que es un proyecto voluntario y opcional³.

¹ La Facultad de Educación ofrece diferentes itinerarios de prácticas que permiten diversificar los currículos y ampliar las experiencias formativas en otras realidades. Son ejemplos de estos itinerarios diversos las prácticas en escuelas rurales y en las “escoles bressoles” de la Catalunya Nord; las prácticas en Inglaterra; las prácticas en Marruecos; y las prácticas en Centroamérica, en la actualidad en Guatemala.

² Los aspectos logísticos de organización y coordinación entre ambas realidades, pero especialmente la voluntad que el proyecto haga posible una experiencia donde sean factibles las relaciones próximas, el conocimiento mutuo, y el acompañamiento durante todo el proceso, determinan la formación de grupos pequeños. Sin embargo, en algunas ocasiones ha habido excepciones como el grupo de 18 estudiantes el curso 2001-2002, o el de 21 el presente curso 2005-2006.

³ Para participar en el proyecto cada estudiante debe presentar una solicitud con sus datos y su currículum, es decir, su experiencia educativa y de cooperación, así como también la justificación de su interés por realizar las prácticas en Centroamérica. Para seleccionar al grupo se tiene en cuenta el currículum y el expediente académico, observando especialmente el proceso seguido en las prácticas anteriores. Estos elementos se contrastan con profesorado que ha tenido una relación educativa con la y el estudiante, y también con una reunión-

La trayectoria seguida por el proyecto se estructura en las siguientes etapas y contextos:

- De 1994 a 1997 el proyecto se desarrolló en El Salvador en colaboración con la Universidad de El Salvador, en concreto con la extensión universitaria de San Miguel, realizándose las prácticas en dicha ciudad y en la población cercana de Jucuapa. En esta fase únicamente participaban estudiantes de magisterio⁴.
- De 1997 a 2006 el proyecto se ha desarrollado en Guatemala, en concreto en poblaciones y comunidades del Departamento de Suchitepéquez que tiene como cabecera municipal Mazatenango. Se ha colaborado con diferentes organizaciones: en un primer momento con el Sindicato de Trabajadores de la Educación de Guatemala; posteriormente con la Procuraduría de los Derechos Humanos de Guatemala; y en el momento actual con la Asociación por los Derechos Humanos de Guatemala, organización no gubernamental de carácter local. En los primeros años únicamente participaban estudiantes de magisterio, y es en el curso 2001-2002 cuando empiezan a participar estudiantes de educación social, y posteriormente de psicopedagogía y ciencias de la actividad física y el deporte.
- Entre el 2003 y el 2005 también se realizó una experiencia paralela en Nicaragua, en el marco del hermanamiento entre las poblaciones de Vic y Somoto. La organización y coordinación del proyecto se desarrolló con la Asociación Solidaria Somoto-Vic, con sede en ambos países. En esta experiencia participaron estudiantes de magisterio, educación social, psicopedagogía y ciencias de la actividad física y el deporte.

En esta trayectoria las opciones respecto al contexto de desarrollo del proyecto se han realizado atendiendo a la realidad local, a sus necesidades y a las posibilidades organizativas y de coordinación. También se ha tenido en cuenta la presencia de otras organizaciones y proyectos en el territorio, y se ha optado por un acompañamiento y un intercambio socioeducativo en realidades cuya presencia de organizaciones no gubernamentales y de proyectos gubernamentales es menor.

Es así, por ejemplo, que en el caso de Guatemala se inicia el proyecto en el departamento de Suchitepéquez –costa del pacífico–, una zona de clima cálido⁵, de población ladina y con un aumento de la presencia de población indígena que, procedente del altiplano, se ha visto desplazada por motivos políticos y económicos. En esta realidad en un primer momento las acciones se desarrollan en Mazatenango, pequeña ciudad cercana a la frontera mejicana, lugar de un transitar constante, zona de servicios y rodeada de plantaciones de caña de azúcar. El proyecto, en estos primeros años, también se realiza en poblaciones rurales próximas a la ciudad. El curso 2001-2002 se inicia el trabajo en comunidades que

entrevista grupal o individual. Cada estudiante asume el coste total del viaje (billete de avión, seguro y vacunas, gastos de alojamiento, alimentación, transporte... durante la estancia en el país). Se puede solicitar una beca a Caixa Manlleu en el marco del programa de movilidad al extranjero de estudiantes de la Universidad de Vic (las becas se conceden en función del expediente académico). La Facultad de Educación contempla la dedicación por coordinación del proyecto y por docencia. También asume los gastos del viaje y estancia de las profesoras y profesores tutores.

⁴ La Facultad de Educación tiene su origen en 1977 cuando se impulsaron los estudios de magisterio y se creó la Escola de Mestres Balmes. En 1997, reconocida la Universidad de Vic por el Parlament de Catalunya, pasa a constituirse la Facultat d'Educació que irá ofreciendo otros estudios de pregrado y postgrado.

⁵ Las planicies de la costa del pacífico están separadas de las tierras altas por una cadena de volcanes. Las características geográficas del país delimitan las “tierras calientes”, las zonas de costa y también de selva, y las “tierras frías”, las zonas más montañosas del altiplano.

se estaban formando con grupos de población desplazada (especialmente indígena)⁶. En estos últimos años el proyecto se ha centrado en estas comunidades, en concreto:

- Comunidad Maya Nueve de Enero, Comunidad La Bendición, Comunidad San Ricardo y Comunidad Veracruz, todas ellas formadas por grupos desplazados internamente por el conflicto armado, por motivos políticos, sociales y económicos.
- Comunidad San Juan El Carmen, formada por un grupo de población refugiada en México durante los años del conflicto armado.
- La Comunidad El Tesoro, una comunidad de población en resistencia durante el conflicto en la zona del triángulo Ixil –con centro en la población de Nebaj-.

Es en este contexto donde se visibiliza, y el grupo de estudiantes puede entender a través de la vida y de la participación en el cotidiano de la comunidad, el porqué de la historia y del presente de Guatemala, una realidad que el pedagogo guatemalteco Carlos Aldana define de la siguiente forma:

“Guatemala es un país de silencios, porque lo han tratado de silenciar. Es un país silenciado, más que silencioso. Las armas de todo tipo, la represión llevada a grados realmente alarmantes, el miedo como consecuencia de esta represión, han provocado una cultura del silencio en Guatemala. Una cultura donde la gente no denuncia, donde se calla frente a lo que ve, donde tiene miedo de decir la verdad, o donde es silencioso no porque no diga nada, sino porque no dice la verdad. Ése otro tipo de silencio bullicioso. La cultura que ha estado acallada por las armas, por el miedo, por la guerra, y por una ideologización de la población en la que tiene mucho que ver la Iglesia protestante fundamentalista (...). Pero cuando hablamos de voces alzadas significa que, aparte de este silencio, aquí siempre ha habido una cultura de resistencia. La cultura maya y aquellos ladinos agrupados y estrechamente comprometidos con la cultura maya son los que han representado esas voces alzadas. Una resistencia que en quinientos años no ha logrado ser acallada y que se manifiesta no con grandes voces, sino con actitudes, con comportamientos, con organización, con lucha. Un país de contradicciones.”⁷

2. LA COOPERACIÓN COMO RECURSO EN LA FORMACIÓN DE EDUCADORAS Y EDUCADORES

Este proyecto de cooperación educativa tiene como finalidad incorporar, en los planes de estudios, la cooperación como instrumento de formación. Es por ello que, a través de las prácticas en Centroamérica, se introduce como eje transversal, en el currículum de los diferentes planes de estudios, la cooperación y la educación para el desarrollo, abriendo el espacio para analizar las relaciones norte-sur, la realidad de los derechos humanos (y de los valores que los orientan –libertad, igualdad, solidaridad-), los significados de la democracia en el contexto próximo y en países cuya historia ha estado marcada por la opresión colonizadora y por guerras internas que han tenido como consecuencia la precarización de la justicia social, afectando especialmente a las personas de un territorio concreto, de una

⁶ La historia de Guatemala, como otros países de América Latina, está atravesada por la colonización española, alcanzando la independencia en 1821. Sin embargo la población indígena continua sometida a la opresión y la usurpación de las tierras, al intervencionismo internacional, y al control militar, factores que llevan a vivir 36 años de conflicto armado, firmándose los Acuerdos de Paz Firme y Duradera a finales de 1996. En 1997, poco antes de ver la luz el Informe Guatemala: Nunca Más, Monseñor Gerardi fue asesinado, y una vez más la historia del país quiso ser silenciada, una historia que llevó a desplazamientos internos y externos, a muertes y desaparecidos, a la anulación de la identidad y los derechos indígenas, al aumento de la precariedad social y económica, a la represión y la pérdida de la participación civil y política. En las comunidades se respira esta historia, pero también la esperanza.

⁷ ALDANA, C. “La cotidianidad como conocimiento” en *Cuadernos de Pedagogía*, 241, pp.106.

clase social y económica baja, y de una etnia y cultura considerada minoritaria, pero que en el caso de Guatemala se invierte, pues la población indígena –maya- conforma el 60%. También son objeto de análisis las acciones de voluntariado y de solidaridad, y se cuestionan las acciones de cooperación “oficializadas”: entre otras, aquellas centradas en una visión paternalista-asistencial; las acciones profesionalizadas y únicamente técnicas; las acciones que son fruto de la competencia en el mercado; las acciones que responden a intereses de políticas gubernamentales y que resultan condicionantes y crean dependencias. Junto a éstas también existen ejemplos de acciones que parten del reconocimiento y valoración de las otras personas, y buscan establecer relaciones socioeducativas formativas para todas y todos –es esta la perspectiva que se quiere adoptar en el proyecto de prácticas-.

Atendiendo a la finalidad global del proyecto, los objetivos formativos que nos planteamos pueden sintetizarse en los siguientes:

Ofrecer, en los planes de estudios, itinerarios y experiencias de prácticas en contextos fuera de Cataluña, favoreciendo, de esta forma, el conocimiento de otras realidades políticas, económicas, sociales, culturales, educativas..., realidades que, bajo un pensamiento reduccionista y dicotomizado, se identifican como la periferia, como el sur, o como el subdesarrollo. Se busca romper con dichos esquemas, para descubrir y hacer otras lecturas alejadas de los tópicos y los prejuicios eurocéntricos a través de un proceso de acercamiento a la realidad de Centroamérica, de Guatemala, de forma indirecta (lecturas, explicaciones, vídeos...), y directa (vivencia de la realidad).

Esta aproximación, acompañada de la reflexión dialógica con voces diversas, quiere despertar los procesos de comprensión crítica de unas realidades que, en el presente, tienen como reto la vivencia plena de los derechos humanos en un mundo globalizado económicamente y condicionado por el pensamiento neoliberal. Pero además, dicha comprensión irá abriendo el espacio para la creación de conciencia, es decir, para distanciarse de los determinismos fatalistas:

“(...) abrir los ojos y tomar conciencia, conciencia para ver claro (...) la toma de conciencia crea algo indispensable para el desarrollo: las motivaciones para el cambio y el deseo de alcanzarlo.”⁸

Estructurar, en el currículum de los diferentes planes de estudios, la reflexión ética y la educación en valores como vivencia, como experiencia de compromiso y responsabilidad, y como espacio para dilucidar acerca de las causas y consecuencias de las relaciones de desigualdad, y de cómo, desde nuestro hacer cotidiano, contribuimos, o no, a fortalecerlas y perpetuarlas.

En este punto se estimulan las aproximaciones a la historia desde el lugar que ocupamos y desde el lugar del otro, no opuesto, sino diferente a mí, pues ponerse en el lugar del otro yo va a permitir descubrir cómo es, cómo hemos contribuido, y continuamos haciendo que América Latina sea *la región de las venas abiertas*:

“Desde el descubrimiento hasta nuestros días, todo se ha transmutado siempre en capital europeo o, más tarde, norteamericano, y como tal se ha acumulado y se acumula en los lejanos centros de poder. (...) ocurre que quienes ganaron, ganaron gracias a que nosotros perdimos: la historia del subdesarrollo de América Latina integra, como se ha dicho, la historia del desarrollo del capitalismo mundial. Nuestra derrota estuvo siempre implícita en la victoria ajena; nuestra riqueza ha generado siempre nuestra pobreza para alimentar la prosperidad de otros: los imperios y sus caporales nativos. En la alquimia colonial y neoco-

⁸ SAMPEDRO, J.L.; BERZOSA, C. (1996). *Conciencia del subdesarrollo veinticinco años después*. Madrid: Taurus, pp.26.

lonial, el oro se transfigura en chatarra, y los alimentos se convierten en veneno. (...)El desarrollo desarrolla la desigualdad."⁹

Los procesos de reflexión-acción que se promueven a través de la realización de prácticas, enmarcadas en las aportaciones de las pedagogías sociocríticas, inciden en una formación pedagógica impregnada de valores, una formación cuya orientación ética pone el acento en el compromiso y la responsabilidad con la realidad local y global que vive cada estudiante. Es en este sentido que la experiencia es significativa en el desarrollo de aprendizajes relevantes en la formación como educadoras y educadores (de infantil, primaria, secundaria, sociales...) críticos y con una actitud abierta a la innovación educativa y a los cambios transformadores, educadoras y educadores que se alejan de los determinismos para abrirse a un mundo lleno de posibilidades y de utopías.

*"¿Qué puede ser hoy la utopía? Desde luego, nunca más un discurso cerrado de progreso que cifra la esperanza en un mundo futuro sin dolor a cambio del dolor del presente. Prefiero pensar la vida pensando que hoy mismo podría ser ya de otra manera. Prefiero moverme hoy mismo porque eso es lo que ya me proporciona identidad, como nos enseñó Freire. Prefiero pensar la utopía como esa mujer en el cuento de Eduardo Galeano a la que perseguimos y nunca alcanzamos, pero que en ese proceso de persecución constante nos ayuda a continuar el camino. Prefiero –como Adorno– sostener la utopía sobre la memoria, explorando sus raíces para recuperar experiencias que me ayuden a comprender mejor que es ahora mismo con nuestras propias manos como podemos implicarnos en la construcción de la historia, que es también la construcción de otro mundo posible. Prefiero pensar la utopía como una cartografía en proceso, como un conjunto de mapas para orientar nuestro camino en un paisaje social hipersegmentado. Prefiero pensarla como una caja abierta de herramientas que nos serán útiles en las futuras prácticas de libertad."*¹⁰

Descubrir y profundizar, a través de las prácticas, en los significados de la democracia y de los derechos humanos, clarificando las dimensiones de universalidad e indivisibilidad de los mismos, y teniendo en cuenta la adopción de matices diferenciales en contextos históricos y culturales diversos.

Las prácticas en Centroamérica, en comunidades de Guatemala, son un espacio para pensar en las diferencias, pero también en la igualdad en la diversidad:

*"(...) la prevalencia actual de la diversidad (...) apoyada en la valoración de la diferencia (...) impone una lectura de la universalidad, según la cual todas las diferencias deben ser igualmente accesibles por todos y en todas partes. Esta interpretación activa de universalidad y diversidad origina dos modos de universalidad, derivados de su incuestionable mutua dependencia: el primero es el de ofrecer un marco común que haga inteligibles todas las posibles diferencias; el segundo es de dotar de presencia y de accesibilidad ubi-cuas sus contenidos (...). Los derechos humanos son un atributo consustancial a la persona humana y que, por tanto, acompañan indefectiblemente a los humanos allí donde se encuentren y sean cuales sean su condición y circunstancias. De ahí deriva su irrenunciable universalidad. Pero además, forman un todo único indivisible en cuanto tienen un solo centro de referencia e imputación, sea éste el ser humano en su especificidad individual o la humanidad en su expresión genérica. Ocurre, sin embargo tanto en su emergencia institucional como en su ejercicio nos encontramos con una profunda división entre los derechos civiles y ciudadanos por una parte y los derechos económicos, sociales y culturales por otra."*¹¹

Posibilitar la vivencia de experiencias de prácticas vinculadas a ámbitos de desarrollo profesional estructurados en el marco de políticas no gubernamentales y gubernamentales orientadas a la cooperación y el desarrollo. La aproximación, a través de

⁹ GALEANO, E. (1971). *Las venas abiertas de América Latina*. Madrid: Siglo XXI, pp. 2-3, 6.

¹⁰ MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (2005). "El valor de la utopía" en CARRILLO, Isabel (coord.). *Diez valores para el siglo XXI*. Barcelona: cisspraxis, pp. 197-198.

¹¹ VIDAL-BENEYTO, J. (ed.) (2006). *Derechos humanos y diversidad cultural*. Barcelona: Icaria, pp. 14-20.

las prácticas, al mundo profesional de la cooperación favorece un conocimiento real y crítico del mismo. Un ámbito profesional que debería generar:

*“una fuerte conexión entre los programas de desarrollo y ayuda humanitaria con las campañas de sensibilización y de influencia social y política, impulsando cambios en el ámbito local y global simultáneamente. Las ONG deben facilitar que cada día más personas se sientan ciudadanos y ciudadanas del mundo y actúen, dentro de sus posibilidades, para que estos cambios sean posibles.”*¹²

La experiencia de prácticas es también un espacio para la creación de conciencia política, no necesariamente partidaria, pero sí con una opción beligerante, pues entendemos que la educación no es ni puede ser neutral. Además, a través de las prácticas se abre la posibilidad de fomentar el encuentro entre personas de distintas culturas, un encuentro condicionado ideológicamente:

*“la ideología y las motivaciones de partida, así como por el lugar desde donde se hace la cooperación, así como por las actitudes particulares de las personas que llevan a cabo sobre el terreno estos encuentros. A través de la experiencia de prácticas se quiere, además indagar en los rasgos que condicionan las relaciones que se establecen en el amplio mundo de la cooperación: la migración de un o una cooperante, por muy precaria que sea, siempre será una migración de lujo, sólo por el hecho de llegar de un país y de una sociedad desde la que te puedes permitir el lujo de pagar un boleto de avión de ida y vuelta (...); el papel de donador o proveedor, aunque muchas veces sólo sea desde el punto de vista simbólico, establece inicialmente un tipo de relación de poder (...); en algún momento o de forma permanente, se produce la tendencia por parte de los y las cooperantes de establecer sus relaciones exclusivamente entre su grupo de iguales y de espaldas a la realidad y a la gente del país donde viven.”*¹³

Revisar los marcos ideológicos, el lugar desde donde se establecen las relaciones de cooperación, y reflexionar sobre las propias actitudes, son objetivos presentes en unas prácticas que acercan al mundo profesional de la cooperación educativa y de la justicia social.

3. EL VIAJE COMO CONOCIMIENTO: MOMENTOS Y ESPACIOS DE APROXIMACIÓN A LA COMPRESIÓN DE REALIDADES DIVERSAS

El proceso que sigue el proyecto contempla una secuencia de acciones a lo largo del curso universitario que se van desarrollando en diferentes momentos y espacios formativos.

Antes del viaje (finales de septiembre-diciembre).

Es el período donde se realiza, en el marco del Seminario de Cooperación con Centroamérica, la primera aproximación al país, a la realidad histórica y del presente, y se introducen elementos que indagan en la complejidad de la cooperación y el desarrollo. El Seminario es un espacio formativo de preparación de las prácticas que se desarrollarán en Guatemala.

Dos días a la semana se van introduciendo conceptos sobre la cooperación y las organizaciones no gubernamentales; informaciones sobre la situación geográfica, clima, entorno natural y cultural del país; se habla de la población y la diversidad, de su distribución y de la vida en el ámbito urbano y rural; se explica la historia y la realidad política, económica y social en un presente marcado por las huellas de la colonización y el conflicto armado; y se analizan la concreción de los acuerdos de paz y el camino hacia la democracia y los derechos humanos a partir de realidades concretas como la situación de la pobla-

¹² CARRERAS, I. (2001) “El derecho a una vida digna”, *El País*, domingo 10 de junio, pp. 17.

¹³ MOROLLON, M. (1999) “Cooperación internacional. Encuentros y desencuentros.” En *Pie de Paz*, 15, diciembre.

ción refugiada y desplazada por el conflicto, el problema de la tierra, la discriminación de la población indígena, la exclusión y la violencia hacia las mujeres, la vulneración de los derechos de la infancia, las necesidades básicas y la salud... Se realiza también una aproximación al sistema educativo –legislación, índices de alfabetización, datos sobre absentismo, formación de educadoras y educadores, condiciones de las escuelas y recursos...-, y se revisan las aportaciones de la educación popular. Estos contenidos se trabajan a partir de explicaciones, vídeos, lecturas de bibliografía de autoras y autores del país, informes –sobre educación, infancia...-, memorias de prácticas de cursos anteriores, charlas y jornadas solidarias.

En este espacio temporal también se dedican sesiones para pensar las prácticas en los contextos concretos de las comunidades –se facilita información de las comunidades, de las familias, de la escuela,...-, y se proyectan acciones educativas donde entran en diálogo estudiantes de diferentes estudios. Desde la propia biografía formativa, y teniendo en cuenta las potencialidades personales, se definen centros de interés compartidos por todo el grupo de estudiantes que realizarán las prácticas en una misma comunidad. Se buscan momentos para hablar e intercambiar con estudiantes que otros años han participado en el proyecto, dado que el conocimiento de experiencias previas orienta el proceso que cada estudiante está iniciando. La finalidad no es programar de forma cerrada lo que se hará, sino definir líneas de actuación y preparar el material y los recursos, la maleta pedagógica que acompañará durante el viaje a cada estudiante y al grupo.

Durante dos meses, pero especialmente al final del seminario, los tiempos dedicados a temas organizativos del viaje se incrementan, y se habla también del diario y de la memoria de prácticas. Es en este momento cuando se entrega a cada estudiante un libro en blanco¹⁴ que formará parte de su equipaje. Constatamos que el seminario traspassa el tiempo de encuentro contemplado en el horario de las asignaturas, y el proyecto necesita de otros momentos de implicación para organizar el viaje –gestionar el billete de avión, vacunas, seguro, preparar la maleta,...-; de búsqueda de recursos para financiar el viaje –desayunos, camisetas, lotería...-; y para realizar actividades de sensibilización solidaria en la universidad, en escuelas y otros centros cívicos, actividades centradas en explicar el proyecto que se va a realizar e invitar a participar en el mismo de diversas formas: proyectando alguna actividad que pueda ser compartida por ambas realidades y que pueden llevar a cabo el grupo de estudiantes (es un ejemplo el intercambio de cartas entre niñas y niños de escuelas de Cataluña y de Guatemala); o colaborando con la aportación de materiales y recursos educativos; o realizando otras donaciones materiales o económicas.

Por último, el antes del viaje es también un tiempo para la formación de grupo, de descubrimiento y conocimiento del otro, de creación de vínculos afectivos necesarios para compartir el viaje y la experiencia de prácticas.

Durante el viaje (enero-inicios de marzo).

La estancia en Guatemala es de dos meses, durante los cuales la primera semana es de adaptación y conocimiento de la organización local –es por este motivo que los primeros días de estancia son en Mazatenango, en la sede de la organización-. Las seis semanas

¹⁴ *En blanc* es una publicación de la editorial Eumo (Vic), es un libro sin ningún escrito en su interior, es decir, está conformado por un conjunto de páginas en blanco que podrán ser escritas por cada persona. Es un libro para ser escrito –para escribir en voz propia el viaje- y, en este sentido, es un libro de creación constante y de autoría y contenidos diversos.

siguientes se vive en las comunidades con las familias.¹⁵ La semana final, antes del regreso del viaje, se realiza un viaje por el país, por las zonas más alejadas de las comunidades. Durante este periodo también viaja profesorado de la facultad –entre tres y cuatro semanas- para tutorizar las prácticas y desarrollar otras actividades de formación¹⁶.

Es el momento del viaje y de vida en el país, un espacio que permite observar la realidad y experimentarla a partir de visitas, entrevistas y conversaciones, y a través del día a día en las comunidades. Después de los primeros días de adaptación, de los primeros intercambios con la asociación local, y de los primeros encuentros y conversaciones con las personas de las comunidades, se abre un tiempo para volver a pensar dialógicamente las prácticas que se irán concretando en acciones socioeducativas acordadas comunitariamente (estudiantes-comunidad-profesora tutora de la universidad).

La vida en familia, los espacios compartidos con el grupo y con otras personas de la comunidad, así como las experiencias de conocimiento del país (fines de semana), permiten ir reconstruyendo, dando nuevas formas y contenido, al imaginario creado antes del viaje. Al mismo tiempo se plantean otros interrogantes, pues la diversidad e intensidad de los espacios y momentos, de las vivencias cotidianas, constituyen experiencias éticas que llevan a cuestionar las realidades que se viven y el porqué de las formas de vida del “norte” y del “sur”. Y se despiertan valores que, en el propio contexto de vida, permanecían ocultos o latentes.

Durante dos meses el proyecto se va desplegando en acciones prácticas, llenando de contenidos y de significados las líneas proyectadas y otras que van surgiendo en el día a día en el país. Se insiste en que las prácticas no se limitan a un espacio y un tiempo concretos, sino que contemplan la diversidad de vivencias. El guión de las prácticas y los apartados de la memoria que se escribirá al regreso, ofrecen orientaciones respecto a las acciones que conformaran las prácticas. Destacamos las siguientes:

- Actividades de conocimiento de la realidad, de la historia y del presente de Guatemala a través de entrevistas, lectura de la prensa del país, lectura de literatura (poesía, cuentos...), y en general visitas a diferentes zonas del país observando sus características y dinámicas, y conversando con mujeres y hombres, jóvenes y niñas y niños.
- Actividades de conocimiento de las comunidades a través de la vida cotidiana, de reuniones con las juntas directivas y comisiones –de producción, de mujeres, de educación...-, de entrevistas con las familias para realizar el censo, de participación en las asambleas... Con la comunidad también se realizan otras actividades colaborando en la organización de fiestas, o en propuestas de reuniones, o acompañando en la realización de gestiones comunitarias...

¹⁵ En cada comunidad el grupo de estudiantes (unas seis personas por comunidad) se distribuyen en familias de dos en dos o en grupos de tres. Las familias son propuesta por la comunidad y cada estudiante realiza una aportación económica para compensar los gastos que pueda generar su estancia. Cada año se reside en familias diferentes. Las comunidades también van variando.

¹⁶ El Proyecto de Cooperación con Centroamérica contempla dos líneas de actuación:

a) Las prácticas de estudiantes con actuaciones diversas (ver las que se detallan, a modo de ejemplo, en este apartado).

b) Acciones de intercambio y de formación por parte del profesorado tutor de la Facultad de Educación. Son un ejemplo las conferencias en los estudios de pedagogía de la Universidad de San Carlos; cursos y talleres de formación permanente de maestras y maestros; actividades de educación de personas adultas;...

- Actividades con la escuela, con maestras y maestros, con niñas y niños, colaborando en las actividades de aula, explicando cuentos, realizando educación física, psicomotricidad, ofreciendo recursos para atender la diversidad, compartiendo la organización del espacio y de los recursos –pintar la escuela y el mobiliario, u organizar las mesas y sillas del aula para trabajar en grupos, o clasificar y hacer uso del material didáctico que ha sido donado por escuelas de nuestro contexto...-. También se realizan capacitaciones con maestras y maestros sobre temas de su interés –programación, evaluación, recursos para el aprendizaje como el juego...-.
- Actividades con adolescentes y jóvenes en el contexto del instituto como por ejemplo talleres de autoconocimiento, de sexualidad...; o encuentros en otros espacios donde se realizan charlas de intercambio cultural, actividades deportivas...
- Actividades con jóvenes y personas adultas como alfabetización, sexualidad y planificación familiar, salud e higiene, violencia y resolución de conflictos, derechos humanos,...
- Actividades con la familia, momentos que se comparten y se conversa en las comidas, o momentos de acompañamiento, de estar con la madre en la cocina o en el río lavando, con el padre en el campo, con las niñas y los niños... Estos espacios son importantes para hablar de su historia, de su vida en la comunidad, de sus retos. Son también momentos significativos para hablar de los hábitos, de la salud, la alimentación, la higiene..., de la planificación familiar, de la importancia de la educación, de no relacionarse de forma violenta con las niñas y los niños...
- Visitas y reuniones con centros educativos relacionados con los estudios que se realizan: escuelas, sindicatos de educación, centros de educación especial, centros para niñas y niños de la calle, ...

En el viaje, durante las prácticas, el acompañamiento y orientaciones de las tutoras de la facultad facilitan el proceso de concreción de las acciones, y ayuda a tejer un proyecto que se va nutriendo en espacios y momentos diversos. Es por ello que el viaje y la estancia en las comunidades tiene en cuenta en qué momentos es más necesaria su presencia. La llegada se realiza tras la primera/segunda semana de estancia del grupo en el país, en el momento en que se ha iniciado o se inicia la vida en las comunidades y se deben concretar y acordar las líneas de actuación con las personas implicadas. Durante una semana se acompaña al grupo en su día a día en la comunidad, se comparten los espacios en la familia, se dialoga para pensar de forma contextualizada las acciones socioeducativas, se da valor a las pequeñas acciones que conforman el cotidiano, y se insiste en respetar los ritmos y el hacer de la comunidad. No tener prisa es importante para estar al lado, para intercambiar, para escuchar y entender, y para expresarse desde el propio yo. Tras un espacio de tiempo (que varía entre una o dos semanas) se regresa a la comunidad para de nuevo acompañar y valorar como se está viviendo el día a día, y cómo se están desarrollando las acciones pensadas y acordadas. Es un buen momento para reorientaciones, para insistir de nuevo en los ritmos del tiempo en las comunidades, para animar a otras acciones que se vislumbran, para dejar aquellas que no son factibles. Es un momento de ánimos y de valoración afectiva. En los diferentes encuentros también se enfatiza la necesidad de ir vislumbrando los significados formativos de los lugares del país que se visitan, y de las conversaciones con diferentes personas.

Durante este periodo la realización del **DIARIO** se convierte en un recurso que acompaña y es cómplice de lo que se va viviendo día a día, pues en él quedan registradas las

vivencias de cada estudiante, su sentir y su pensar en el país. Escribir exige el hábito, la rutina diaria de atención, esfuerzo y constancia. Requiere, además, no dejarse llevar por las subjetividades, sino que las descripciones de la realidad, impregnadas de sentimientos, incluyen también análisis e interpretaciones, que van desnudándose de prejuicios, de concepciones previas, de imágenes tópicas. El diario es el espacio para escribir las percepciones de la realidad y ordenar las ideas que ellas sugieren a la luz de otras voces que ofrecen lecturas diversas de una historia y de un presente. Escribir permite, en este sentido, ir dando forma al pensamiento, ir estructurando aquello que se va conociendo a través de la vivencia, ir poniendo palabras a lo imaginando y nombrado en abstracto. El diario posibilita, en definitiva, escribir el día a día y, a través de la escritura, dialogar con el propio yo para reflexionar sobre lo que se vive y es compartido, sobre lo que se siente y se piensa.¹⁷ El diario es y significa:

“(...) un reflejo de nosotras en nuestra estancia en Guatemala, de nuestro ser en cada momento y situación, de nuestro estado de ánimo, de nuestras ilusiones, de nuestras esperanzas puestas en el proyecto, de nuestras verdades... El diario recoge y refleja lo que he descubierto de mi persona, lo que me ha creado confusión, la reestructuración de aquello que pensaba(...)

Realmente, me ha ayudado muchísimo a darme cuenta y valorar los hechos que iban ocurriendo, situaciones, conversaciones, personas, personajes, explicaciones, argumentaciones, razonamientos diversos, observaciones, satisfacciones, sacrificios, experiencias, penas, angustias, alegrías, tristezas, acuerdos y también desacuerdos. En definitiva, el largo etcétera, a partir del cual he reflexionado y profundizado. Esto me ha permitido llevar a cabo una mejor integración, interiorización y aceptación de ciertos aspectos que me han conducido a constatar, concretar, explicar, intercambiar, comunicar y compartir experiencias, opiniones, valores que, al mismo tiempo, me han hecho volver a pensar sobre las propias reflexiones, a las cuales no paro de darles vueltas, ahora, y en la medida que, de tanto en tanto, vaya leyendo y releendo el diario a lo largo del tiempo, de los días y de la vida, construyendo permanentemente el recuerdo de Guatemala.”¹⁸

Después del viaje (marzo-junio).

Es el momento de regreso, de cruzar de nuevo el océano para volver a la realidad contextual, hacer memoria, y valorar el proceso vivido a nivel personal y profesional.

Es así que los encuentros se suceden de nuevo y se comparten espacios de valoración individual (a través de cuestionarios sobre el proceso seguido, de la memoria, en tutorías...), y grupal (en reuniones y tutorías de grupo), todos ellos espacios significativos para ir introduciendo cambios en el proyecto, organizativos y de contenidos.

Se buscan momentos para organizar actividades de explicación de la experiencia y para realizar un audiovisual del viaje. Es un tiempo, por tanto, para compartir la experiencia con otras personas, un tiempo de compromiso con la realidad próxima desarrollando diferentes acciones de sensibilización y de formación ética. Ejemplos de dichas actividades son la presentación de la experiencia en la Fiesta de la Cooperación de la Facultad de Educación de la Universidad de Vic; la explicación del proyecto en diferentes medios de comunicación (radio, televisión y prensa escrita); la organización de actividades en centros cívicos y sociales (cafés; ateneos, centros de adultos...); la realización de sesiones en

¹⁷ AA.VV. (2001). “Sentir y pensar la realidad de Guatemala” en *Cuadernos de Pedagogía*, 305, pp. 62-66.

¹⁸ BARÓ, A., CARRILLO, I.; CARBONELL, J.; FONoyET, I.; MATAVERA, L.; NICOLAU, M.; RIUS, G.; ROLDÀN, M.; FONTCALDA, M. (2001). “Sentir y pensar la realidad de Guatemala” en *Cuadernos de Pedagogía*, 305, pp. 66.

las escuelas con las que ya se había establecido una relación de colaboración solidaria; o la escritura de artículos para revistas diversas¹⁹.

En este espacio temporal adquiere importancia significativa la escritura de la **MEMORIA** a partir del diario de prácticas y de las fotografías realizadas que constituyen un diario paralelo en imágenes. Es el momento de recordar y de convertir la experiencia vivida en escritura para que otras personas puedan leerla y compartirla. El guión de prácticas, donde se recogen algunas orientaciones para la elaboración de la memoria, se recupera ahora después de haber quedado en parte desdibujado, aunque presente como brújula de viaje, durante la estancia en el país. Es por este motivo que al regreso nos reunimos para hablar de esta nueva experiencia que implica reconstruir aquello que se ha vivido. Por delante queda un mes para plasmar los momentos vividos, pensados y sentidos. Dialogamos sobre la necesidad de distanciarse y de situarse para poder volver a mirar el viaje. La memoria se irá escribiendo a través de este diálogo con el propio yo, poniendo nombre a la experiencia vivida con formatos y modalidades de escritura diversas: fragmentos de diarios, fotografías, textos literarios, prensa, entrevistas, cartas,...

De nuevo, día a día, al hacer memoria se va nombrando lo vivido, y el recuerdo hecho presente se va llenando de contenido con palabras, con imágenes, con la propia voz y la voz de otras personas. Cada memoria es un acto de creación propio, una historia única e irrepetible, una historia formativa que se aproxima a la realidad del país, de su gente, de su geografía y de sus paisajes; a los primeros días de adaptación y percepción de la realidad; a la vida en comunidad, en familia y con el grupo; a la infancia; a la educación y la situación de las maestras y los maestros; la historia política y educativa de las personas adultas ; y a las actividades desarrolladas en las comunidades. Este texto escrito incluye, también, la valoración de una experiencia que perdurará en la memoria impregnando el ser y el hacer de cada estudiante.

Es así que afirmamos que:

“La escritura es, de este modo, un espacio de silencio para recordar el camino y vislumbrar las huellas dejadas, pero, al mismo tiempo, nos lleva a proyectar nuevos imaginarios a la luz de aquello que ya fue, de lo que es y del futuro que aún es incierto porque no es. (...) Al escribir podemos convertir en palabras las ideas, tejar espacios para escuchar los pensamientos en voz baja y observar detenidamente lo que decimos. A través de la memoria escrita, también podemos inventar otro presente que, en sí mismo, es punto de intersección entre lo sucedido y lo que está por suceder; intersección que abre el camino para la interpretación y la reconstrucción, para desandar lo que ya fue realidad y volver a soñar. Escribir es, en definitiva, un acto íntimo que te permite penetrar en el mundo real e imaginado, y que te lleva a inventar otra realidad.”²⁰

Pero además, la memoria es significativa para la formación al ser un espacio que da sentido a la praxis. Es un espacio para la reflexión que no se detiene, que no queda paralizada en la contemplación, sino que idea otras acciones. En palabras de Mercè Torrents (1988):

¹⁹ BARÓ, I.; CARRILLO, I.; CARBONELL, J. MATAVERA, L.; NICOLAU, M.; RIUS, G.; ROLDÀN, M.; FONTCALDA, M. (2001). “Sentir y pensar la realidad de Guatemala” en *Cuadernos de Pedagogía*, 305, pp. 62-66; CARRILLO, I.; MAESTRE, M.; MIR, A.; PUJOLÀS, A.; FAUS, B.; TORTÓS, C. (2003). “Reflexions a l’entorn d’una experiència de cooperació educativa a Guatemala” dins *Pissarra*, 110, pp.50-52; SIMO, D. (2005). “Una experiència a Centreamèrica. Una pràctica psicopedagògica” dins *Papers d’Educació*, 1; BOIXADER, M. (2005). “Emocions viscudes” dins *Papers d’Educació*, 3.

²⁰ CARRILLO, I. (2001). “Dibujar espacios de pensamiento y diálogo” en *Cuadernos de Pedagogía*, 305, pp. 51.

“(...) un instrumento precioso y preciso, tanto de la vida colectiva como individual de la humanidad; alguien lo ha definido como archivo de la vida. Porque, sin este archivo, sin una vida vivida, ¿cómo se puede vivir el puro instante de vida, que ya está pasada, ya se desvaneció cuando acabé de nombrarla? Es gracias a la memoria que esto es así. Hacer memoria, reflexionar, nos permite comprender con más lucidez la realidad de una situación actual que nos orienta hacia un futuro integrador y superador.”²¹

4. LA VIDA EN LAS COMUNIDADES DE GUATEMALA: LA EXPERIENCIA FORMATIVA DEL COTIDIANO

De lo expuesto en los apartados anteriores podemos concluir que las prácticas en las comunidades de Guatemala ofrecen la posibilidad de realizar un trabajo educativo global, más transversal e interdisciplinar, no únicamente centrado en la escuela, sino con toda la comunidad: juegos, talleres, deportes, cuentos... con niñas y niños y docentes en la escuela; educación afectiva y sexual con adolescentes y jóvenes en el instituto; planificación familiar con mujeres y hombres; “capacitaciones” sobre recursos y metodologías, sobre la programación y la evaluación,... con maestras y maestros; alfabetización con personas adultas; derechos humanos con niñas y niños, adolescentes, jóvenes, adultos; actividades ecológicas y prácticas de reciclar con toda la comunidad; higiene con niñas y niños y con las madres y padres; participación en asambleas; conversaciones con la familia;... Todas son actividades que el grupo de estudiantes que comparte el día a día en una comunidad van realizando en el devenir de la cotidianeidad.

Las actividades intencionales en espacios y momentos en los que se busca el encuentro educativo, se desarrollan al lado de otros encuentros y otras vivencias en el país, conformando un proyecto de prácticas complejo, un proyecto que se va definiendo a través de la vivencia de experiencias significativas para la formación. Son experiencias de valor que ayudan a mirar, sentir y pensar, a tener en cuenta las necesidades de cada realidad, su historia y su presente, a valorar un estar al lado, intercambiando, y abriéndose a otras personas para aprender de ellas y con ellas.

De forma sintetizada podemos afirmar que las prácticas en Guatemala:

Acercan a la comprensión de la historia a través de la vida en las comunidades

“Després d’uns dies a les comunitats un estranger a Guatemala s’adona que aquest és un territori poblat des de fa milers d’anys. Cap historiador és capaç de marcar una data aproximada del seu origen, però la màgia que transmet una mirada indígena avui ens revela la seva profunditat, l’antiguitat dels seus sabers. Es respira una espècie de pau profunda estroncada fa centenars d’anys, des de que uns forasters invairen les seves terres amb la ingènua suposició d’haver-los descobert. Tot i que abans de la colonització, les diferents ètnies que cohabitaven havien passat fortes guerres, els pitjors records de l’ànima maia es troben en les grans i continuades massacres dutes a terme per l’home europeu i més endavant pels mestissos amb essència colonitzadora.(...)”

“Un to sempre agradable, mai agressiu. A la central de la CPR ens expliquen l’origen del seu nom. Comunitat de Població en Resistència. No són només una població, són una comunitat. Li brillen els ulls mentre ho explica. I resistència no és una paraula a l’atzar continua explicant, parlant amb el cor i el record. Resistir és el que feien per poder sobreviure. Ens expliquen les barbaritats que han sofert, sobretot a principis dels anys 80. Tots tres parlen amb un to agradable sense excessiva ràbia als seus ulls. Tenen arrelada al fons del seu cor una cultura de la no violència, no es queda només en paraules, és un sentiment profund. En Luís (fill de militar i mare indígena) escolta amb molta atenció. Ens ha acompanyat com a representant de la Procuraduria dels Drets Humans de la capital. Ell, tot i estar treballant a la “procu”, no havia visitat mai una comunitat com la nostra. Es pensava que aquesta injusta forma de viure havia quedat enre-

²¹ Texto citado en: TORRENTS, C. y COLLELLDEMONT, E. (2001). Cuando la anécdota se eleva a categoría” en *Cuadernos de Pedagogía*, 305, pp.55-56.

ra. Ara amb les explicacions d'en Jacinto, Virgilio i Agapito revivia allò que li havia explicat la seva mare, i s'adonava que no havia quedat tant lluny, que encara quedaven esclètxes d'aquells anys d'injustícia.” (Elisabet Faus)

Enseñan a aprender a mirar y a sentir, a palpar la precariedad en la calle, en los rostros de adultos y niñas y niños

“La capital està situada al centre de la zona sud del país. Els protagonistes de la ciutat són les camionetes i els cotxes, ja siguin aquests últims belles relíquies atrotinades, o vehicles luxosos amb els vidres tintats (fins i tot el parabrises), que circulen força caòticament i a velocitat elevada per les mateixes poques vies. Amb el seu estrèpit i el seu fum negre competeixen amb la música de la Oreja de Van Gogh o la Shakira, que surt de les botigues d'electrodomèstics, per veure qui crida més. Com totes les ciutats, doncs, és sorollosa i caòtica (...). La gent del carrer és majoritàriament ladina (vesteix amb roba occidental) i de classe mitja-baixa, però també hi ha indígenes ladinitzats (encara que alguns mantenen la vestimenta tradicional de la seva ètnia) vinguts a les ciutats per la necessitat de sobreviure. La pobresa i la misèria més crua també es deixen veure a la ciutat, en els homes bolos que jeuen adormits o semiinconscients al terra, al mig de la vorera, indiferents al moviment de la gent, que els mostra, acostumada com està a la seva presència, la mateixa indiferència; o en els infants que, descalços sobre el paviment i amb la roba molt bruta i esparriada, movent-se entre les fileres de cotxes aturats en semàfors, venen taronges pelades o altres fruites, fan malabars o senzillament demanen un quetzal als conductors i als passatgers dels vehicles; o en els barris perifèrics, muntanyes de chavolas, que es veuen de lluny des de la carretera, quan t'allunyes del nucli urbà de la capital.” (Anna Pujolàs)

Y también permiten vivir relaciones educativas que parten del “encaminar” el trabajo con niñas y niños, con maestras y maestros

“Per fronteres que travessi... els infants són infants. És cert que la fixació d'estratègies marca rutina. No cal anar gaire lluny per a comprovar-ho (...) Un a un, una a una, tots i totes es van alçant i es dirigeixen cap a mi. Han acabat la tasca proposada i necessiten que els confirmi la certesa dels seus errors i dels seus encerts. Efraín té el costum de corregir individualment i a través de puntuacions tot el que els nens i les nenes fan, des d'un curt exercici i fins a un llarg dictat. Suposo que veuen en el meu rol la mateixa funció (...) Sense ànims de concebre pejorativament la forma de correcció d'Efraín proposo un altre mètode d'avaluació senzill i compatible amb les circumstàncies: la coavaluació. Recullo tots els quaderns dels nens i de les nenes i els explico que aquesta vegada tothom corregirà un exercici que no és el seu (...) “Encontramos diferentes palabras esdrújulas en el texto como... Fidel econtraste alguna”. Les anem trobant totes (...) Un a un, una a una, s'aixequen per tal que els acrediti amb puntuacions si han fet bé o no les correccions (...) Frustració? No! Només és encaminar... Encaminar? Hom pot defensar a viva veu aquest terme, però si no en defensa també el seu significat, de què pot servir? La paraula encaminar jo l'entenc com una alternativa a la tan manifesta de: canvi en el sentit de substitució de... per... No crec que ningú tingui el dret de situar-se davant un lloc semblant al que ara em trobo i reivindicar aquest canvi. No significaria infra-valorar el que ja hi ha en comparació a quelcom concebut com a “millor”? (...) És així que acabo d'introduir un nou concepte d'avaluació, però només com a mera idea la qual Efraín, si ho creu oportú i amb el temps, pendrà com a pròpia (...) Si el canvi, en tant que de cop i inconscient, no té cabuda en les meves predisposicions, com puc frustrar-me si el resultat de la nova proposta retorna al costum rutinari?” (Montse Maestre)

Son estos algunos ejemplos recogidos en las memorias de prácticas de estudiantes que muestran el recorrido y los aprendizajes, una camino que va de la teoría a la vivencia del cooperar, acompañar y dejarse acompañar, enseñar y dejarse enseñar, una experiencia que se va impregnando de valores, de compromiso con la realidad y que, al pensarse de nuevo, va generando conocimiento en el ser para orientar el hacer. Es así que las prácticas se adentran, en definitiva, en los caminos donde la educación busca la transformación de la realidad, y constituyen, al mismo tiempo una experiencia donde la vivencia cotidiana se conceptualiza y organiza teóricamente.

“I en tot moment amb la nostra manera de ser i estar, i amb les nostres petites accions, volfem acompanyar a grans i petits en la seva vida quotidiana. Va ser així com varem descobrir, sota l'experiència quoti-

diana, la teoria anteriorment treballada a les aules universitàries. La complexitat de la realitat se'ns presentava bella, plena de reptes i de múltiples interrogants que despertaven la nostra curiositat i ens donaven empena en els moments de por i d'inseguretat. Varem adonar-nos que totes les situacions i les petites anècdotes quotidianes feien de les comunitats context socioeducatiu on tothom podia participar, on tots i totes, el grup d'estudiants i els infants, joves, dones i homes de les comunitats érem educadors i educadores i educands. Certament l'educació va sobrepassar els límits dels contextos formals. La convivència, marcada per l'estima i el respecte, va ser el motor d'experiències formatives i enriquidores. Totes les situacions viscudes van ser un espai de trobada entre cultures i històries que havien seguit camins diferents; i aquest encontre va obrir els horitzons i ens va conduir a qüestionar-nos, a fer una nova lectura més crítica i més complexa del nostre món i d'aquesta nostra condició humana; i varem començar a aprendre la significativitat de decidir sobre com dirigir la nostra manera de viure. A les comunitats varem regalar-nos mútuament situacions i estímuls nous que van servir per iniciar un procés que ens allibera de la còmoda gàbia de la ignorància i la passivitat i a voltes ens reafirma creences que ja són en nosaltres.(...) hem après que la nostra veu ja no pot limitar-se a expressar la simple lamentació d'una realitat injusta, sinó que és necessari no restar en silenci per rebel·lar-se i iniciar el camí del compromís, de la implicació(...).”²²

5. EL LUGAR DE LAS PRÁCTICAS DE COOPERACIÓN EN LOS NUEVOS PLANES DE ESTUDIOS DE LA FORMACIÓN INICIAL

La experiencia que venimos desarrollando en la Facultad de Educación, en el marco de la formación inicial, nos ha ofrecido nuevos elementos para pensar dicha formación y, en este línea, consideramos que el profesorado del futuro requiere una preparación cada vez más amplia, rica y compleja tanto en la adquisición de conocimientos y competencias como en la asunción de actitudes, valores y compromisos. En este sentido se requiere un enfoque interdisciplinar que permita, mediante la continua reflexión sobre la práctica, un abordaje más comprensivo de las relaciones educativas y de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se producen dentro del aula, en el seno de la institución escolar y en el conjunto de la comunidad. Estas orientaciones están contenidas tanto en las orientaciones de la formación inicial del profesorado del espacio europeo de la educación superior, como en la propuesta para el título universitario de grado de Educación Infantil y Primaria que acaba de presentar el MEC. Esta propuesta, además, incorpora dos novedades importantes: un aumento significativo del número de créditos destinados al “practicum” y un mayor margen de autonomía a las Facultades de Educación para que organicen su propio currículo. En este sentido, proyectos como el aquí descrito, pueden servir de referentes ilustrativos para ensayar nuevas modalidades de prácticas en distintos contextos educativos cruzados por la diversidad.

Sin ánimo de ser exhaustivos, y a modo de conclusión, exponemos de modo necesariamente sintético aquellos aspectos más relevantes de nuestra experiencia de prácticas que sintonizan de algún modo con las nuevas orientaciones de la formación inicial del profesorado. Son éstos diez:

- 1. Significatividad de la experiencia.** No hay duda que para las estudiantes y los estudiantes que han tenido la oportunidad de experimentarla ha sido uno de los hitos más formativos de sus estudios desde el punto de vista humano y profesional; individual y colectivo; teórico y práctico. Y, sobre todo, por el enorme cúmulo de conocimientos, estrategias, vivencias, procesos de adaptación y cambio, recursos o toma de decisiones en que se han visto involucrados.

²² CARRILLO, I.; MAESTRE, M.; MIR, A.; PUJOLÀS, A.; FAUS, B.; TORTÓS, C. (2003). “Reflexions a l'entorn d'una experiència de cooperació educativa a Guatemala” dins *Pissarra*, 110, pp. 52.

2. **Inteligencias múltiples.** A lo largo del largo proceso de estas prácticas, con un antes, un durante y un después muy intensos, se producen numerosos episodios para el desarrollo de las capacidades cognitivas, las habilidades sociales, los compromisos éticos y solidarios, las percepciones sensoriales y el disfrute de las diversas manifestaciones artísticas.
3. **Globalización.** Desde el enfoque del seminario inicial hasta el desarrollo de los proyectos en las escuelas y comunidades se trabaja desde una perspectiva globalizadora e interdisciplinar. Aquí no sirven ni los conocimientos fragmentados ni la especialidad. La adaptación a situaciones hasta cierto punto imprevisibles requiere el uso de conocimientos, estrategias y recursos polivalentes y transversales. Cada estudiante sabe, desde el primer día, que no se trata de prácticas de especialidad sino de un “practicum” de carácter generalista.
4. **Equipos interdisciplinarios.** Atendiendo al mismo criterio, se mezclan y trabajan conjuntamente estudiantes de diversas especialidades –infantil, primaria y secundaria- con estudiantes de educación social u otras carreras. También en la preparación previa y en Guatemala se procura que tomen contacto con diversos profesionales de la educación.
5. **Formación y servicio.** Las y los estudiantes no hacen propiamente cooperación ni ejercen el voluntariado. El propósito es fundamentalmente formativo. Pero también es evidente que, hasta cierto punto, están realizando un modesto servicio a la comunidad que, en algunas ocasiones, deja huella y establece ciertas complicidades. Es un ejemplo ilustrativo de lo que un nuevo movimiento educativo califica como aprendizaje-servicio.
6. **Planificación e improvisación.** Estas son dos de las tareas básicas con las que se enfrenta habitualmente el profesorado y que, en estas prácticas, ocupan un lugar destacado. Como ya se ha comentado, hay una fase previa de planificación para las tareas y proyectos en la comunidad. Pero, en la práctica, se exige un ejercicio constante de improvisación ante situaciones no del todo conocidas, muy cambiantes y totalmente imprevisibles. Por eso hay que ensayar, tantear o modificar, en función de las necesidades del contexto escolar, las actividades, recursos, estrategias, tiempos y espacios socioeducativos de las comunidades.
7. **Inserción en el contexto escolar, familiar y comunitario.** Se ejercita la observación, análisis e intervención en los ámbitos micro y macroeducativos, con la posibilidad de entender mejor las interrelaciones mutuas entre estos éstos tres espacios así como los comportamientos tanto de la infancia y del alumnado –no siempre coincidentes- como las del profesorado y las distintas personas, familias y grupos de la comunidad.
8. **Trabajo en equipo.** La cooperación y colaboración es uno de los ejes a partir del cual se estructuran las distintas secuencias del proyecto de prácticas. Trabajo por parejas en las escuelas, en pequeños grupos dentro de cada comunidad, con todo el grupo. En cualquier intervención educativa y en la vida cotidiana. Para las grandes decisiones y en los pequeños detalles. Para orientar procesos, regular conflictos y ejercer la autocrítica.
9. **Evaluación externa y autoevaluación.** El proyecto se dota de instrumentos que permiten la intervención externa, el seguimiento y la evaluación continua y formativa, mediante la tutorización previa y durante la estancia, la evaluación de la memoria, el cuestionario de valoración estudiantil y los encuentros presenciales.

Así como de instrumentos de autoevaluación: el diario, una parte de la memoria y las asambleas de pequeños grupos o de todo el colectivo.

- 10. La relación permanente entre teoría y práctica.** Se pretende que también esté muy presente en todas las fases y momentos de las prácticas. Como ya se ha comentado, el diario constituye una herramienta básica para contar y reflexionar sobre cuanto sucede y les sucede.

EXPERIENCIAS SOBRE APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN VENEZUELA: CASO PROYECTO DE FORMACIÓN CIUDADANA DE MIRANDA

Antonio Fuguet Smith

Universidad la Salle del Caribe

Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela

INTRODUCCIÓN

La meta de las innovaciones educativas es el mejoramiento de la praxis pedagógica y la gestión educacional. En consecuencia, deben concebirse desde la perspectiva del mejoramiento del servicio público educativo a través del cambio curricular. La innovación, como movimiento, es impulsado sistemáticamente desde la década de los noventa por diversos sectores del quehacer educativo. Sin embargo, algunas innovaciones, al no satisfacer las necesidades y expectativas socio-educativas, pierden la visión y orientación y disminuyen su impacto.

El planteamiento es que muchas intervenciones en la escuela fallan de ser verdaderas innovaciones, puesto que se parte de fundamentos contrarios a una adecuada concepción. La innovación debe desarrollarse desde la perspectiva del mejoramiento del servicio público y vista así, constituye una plataforma para transformar la formación de los ciudadanos. El escenario educativo puede visualizarse como un campo fértil para el desarrollo de innovaciones educativas y tecnológicas que den respuestas a las necesidades locales y regionales. Su orientación básica es centrarse en el aprendizaje significativo y colectivo que impacte a los individuos, a las organizaciones y a la sociedad en general.

Desde este ángulo, el de las bases de la innovación, se presenta aquí una experiencia de innovación educativa realizada en el estado Miranda, Venezuela, auspiciada por la Dirección General de Educación de la Gobernación, dentro del marco de las Leyes de Participación Ciudadana y de Los Consejos Locales de Panificación Pública. Para su desarrollo se especificaron ejes temáticos que formarán parte del Diseño del Currículo Básico Regional de II Etapa. Para desarrollar este propósito se exponen los siguientes elementos de análisis: a) bases teóricas de las innovaciones, b) el proyecto, c) resultados de los proyectos de aula (PPA) de los maestros y d) reflexiones sobre la experiencia.

BASES TEÓRICAS DE LAS INNOVACIONES

Los fundamentos de las innovaciones educacionales llevan a reflexionar sobre su finalidad que es dar respuestas a las demandas sociales. En este sentido, toda innovación educativa para poder incorporar acciones de avanzada en el mejoramiento de la gestión escolar y de las prácticas pedagógicas, debe tener pertinencia político social, interrelación programática con otros proyectos educativos y verdadera relación de innovación (Fuguet, 2000b, 2002). Así:

- La pertinencia político-social es la adecuación al entorno social y político para impactar el desarrollo sostenido. Este entorno exige calidad, significado para las comunidades y permanencia en el tiempo.
- La interrelación programática constituye una demanda estratégica para que los distintos proyectos se integren en forma operativa, evitándose la atomización de las acciones. Hablar de autogestión y participación, equivale a tener diferentes acciones definidas, pero interdependientes.
- La relación de innovación se establece para determinar la base paradigmática de los proyectos y programas. Superado el positivismo y su mentalidad, viene el reto de orientar la coherencia entre políticas y proyectos bajo nuevas filosofías y concepciones educacionales, como por ejemplo: constructivismo, representación simbólica, currículum experiencial, evaluación negociada y supervisión participativa.

Para la gestión educacional, la innovación debe reunir criterios de excelencia gerencial (Agerondo, 2000; Senge et al, 2000). Al traer a colación algún símil productivo, las organizaciones de avanzada, esas que aprenden, definen que la participación es el motor del cambio y su producto debe ser de calidad, innovación y bajo costo (Beer et al, 1992; Collins, 2002). En educación se traduce como producto al aprendizaje que debe ser significativo, de innovación y logrado con el menor consumo de energía.

Lo innovativo requiere entonces de principios. Se puede asumir, entonces, una visión de nuevo humanismo que facilite la transformación y la socialización, procure el conocimiento, la producción y la comunicación, combine la investigación y la docencia con visión creativa y valorativa y propicie la satisfacción. Al mismo tiempo, puede asumirse una postura ante la integración del conocimiento y la experiencia, concepto que relaciona la transversalidad y con la pluridisciplinariedad y transdisciplinariedad (Fuguet, 2003). La naturaleza de los proyectos escolares radica en esos idearios pedagógicos ya que constituyen anclas para desarrollar un currículum integrado que procure la transformación relevante para centrarse en los aprendizajes significativos. En efecto, reformas curriculares en Canadá, Venezuela, Argentina y España, por ejemplo, han adoptado conceptos como: globalización del aprendizaje, ejes transversales, dimensiones croscurriculares, entre otros (Gouvernement du Québec, 1999; Fuguet, 2006).

Se han venido formulando criterios para la visualización del aprendizaje significativo, como el que aprender es comprender y dar significado, que las personas son constructores de significados y el currículum integrador es portador de significados (Bredenkamp y Rosegrant, 1997). Se puede analizar esto desde algunos ángulos:

- Desde el ángulo de la socio-psicología, se viene desarrollando una visión multicultural donde la identidad, la ciudadanía y el patriotismo dan sentido a la tradición histórica, la globalización, la diversidad étnica, la comunidad democrática y el reflejo de una propia cultura de vida (Bruno-Jofré y Jover, 2000). En concordancia, se ha

dado una fuerte discusión orientada al desarrollo del pensamiento de los estudiantes como vía para concretar el manejo de significados. Según Hughes (2000), ello abarca algunos conceptos como: razonamiento, clarificación del significado, argumentación, relevancia y desarrollo moral.

- Desde el ángulo de la evaluación educacional, la variedad de enfoques es evidente. Cousins y Whitmore (1998), parten desde una perspectiva de la evaluación más relacionada con lo que se denomina la cuarta generación o la generación de la negociación (Guba y Lincoln, 1999; Fuguet, 2000). Así, se destaca que constituye parte integral en todo el proceso pedagógico, que permite observar una variedad de aprendizajes con uso de diversas estrategias y reflexionar sobre el contexto de la política pública, el sentido de la enseñanza pertinente y la responsabilidad ante el estudiante. Se destaca que lo participativo se logra con la negociación y conduce al aprendizaje colectivo, al compromiso con la acción pedagógica, a la instancia crítica de la praxis y a la generación de conocimiento subyacente desde los datos evaluativos.

Desde la perspectiva anterior se asume que toda reforma o acción educativa debe centrarse en aprendizajes significativos y eso ha sido la gran meta de la innovación curricular. Hoy, cuando se vive en una sociedad conflictiva, interdependiente, competitiva y de grandes transformaciones, a veces sin la orientación debida del proceso, la necesidad de educar para el pensamiento, la valoración y la sensibilidad social, se hace urgente. En concordancia con lo antes expuesto, se destaca que el desarrollo curricular debe centrarse en aprendizajes:

- Pertinentes, esenciales, duraderos y significativos que sirvan de plataforma para la adquisición de nuevos aprendizajes como en un proceso de construcción y reconstrucción del conocimiento y la experiencia.
- Relevantes para un ser social, sensible, transformable, empleable, interdependiente, con habilidades multiuso, con autonomía y con habilidades de solución de problemas.

Se hace necesario, entonces, un currículum permeable y flexible que proporcione al estudiante la formación ciudadana, intelectual, vocacional, técnica y laboral como verdadera respuesta a las demandas sociales actuales y que produzca un compromiso estudiantil sobre su propio aprendizaje (Fuguet, 2006), cuando:

- Existe un docente que invita a un espacio de enriquecimiento personal (Fuguet, 2000a).
- Un modelo informal de trabajo en donde la vida académica no es el salón de clases o un determinado maestro.
- Una acción comunitaria de gran sentido y que favorezca la sensibilidad por asuntos comunitarios y escolares.
- Un ambiente escolar visto como identificación, pertenencia, oportunidades en los programas específicos, sentido de seguridad y oportunidades para el liderazgo.
- Un espacio de libertad para decidir sobre el compromiso y lo que implica: comunicación, respeto y sentido de pertenencia.

Un espacio para dedicarse con pasión a los demás (Covey, 2005).

EL PROYECTO

La Dirección de Educación del Estado Miranda, desde 1994, viene ejecutando un conjunto de acciones de innovaciones de los que cabe destacar los Proyectos de Educación en

Valores, Pensamiento e Identidad Regional. Una de las experiencias más destacada ha sido la curricular y en forma específica la puesta en marcha del Currículo Básico Regional de I Etapa de Educación Básica (primeros tres grados), en donde los referidos proyectos pasaron a ser componentes básicos de su estructura. Ahora dada la necesidad de darle continuidad al desarrollo curricular, se inicia la formulación del Diseño Curricular de la II Etapa (segundos tres grados). Este movimiento se ha generado una consulta en las diferentes subregiones mirandinas, a fin de recabar información acerca de los contenidos programáticos pertinentes, al mismo tiempo, aprovechar la experiencia acumulada de los proyectos de innovación que se vienen ejecutando.

Así, surgió la idea de llevar adelante un proyecto para auspiciar el fortalecimiento de la participación ciudadana en la gestión pública y para que los maestros pudieran poner en aplicación algunos contenidos que pueden constituir la estructura del Currículo Básico Regional de II Etapa en el futuro, por medio de pequeños proyectos pedagógicos de aula, en forma flexible y en consenso con la participación de los estudiantes. El proyecto se denominó: *Fortalecimiento de la Participación Ciudadana en la Gestión Pública del Estado Miranda* (2004).

La participación ciudadana, se concibe como la intervención de los ciudadanos a través de organizaciones sociales, en los procesos de formulación, ejecución, seguimiento, control y evaluación de las políticas públicas. Esto está relacionado con los cambios organizacionales y sociales ya que se requiere de toma de decisiones y de construcción colectiva. Se visualiza a la organización o consejos de los vecinos como una instancia para tomar acciones a fin de enfrentar colectivamente los problemas comunes y cooperar con los organismos públicos en el mejoramiento de los servicios y los demás asuntos comunitarios que impliquen la satisfacción de las necesidades básicas.

Dentro de esta tónica, se inserta este Proyecto, dirigido a la II Etapa de la Educación Básica, cuyo objetivo general es fomentar el desarrollo de un modelo pedagógico para la formación integral del ciudadano, que responda a sus necesidades, intereses y demandas, en un espíritu de participación ciudadana. Los objetivos específicos definen insumos sobre la pertinencia de un conjunto de ejes o temas académicos en el marco de las Leyes de Participación Ciudadana (2002) y de Los Consejos Locales de Panificación Pública (2002). Estos ejes se organizaron en cuatro dimensiones que funcionan como una instancia didáctica y no como un esquema inflexible. Estas dimensiones son:

- Participación ciudadana y las instancias de organización gubernamentales y no gubernamentales:
 - Instancias gubernamentales de todo el contexto estatal.
 - Entes no gubernamentales, asociaciones y las organizaciones estudiantiles.
 - Autonomía de las comunidades y redes comunitarias.
 - Planificación comunitaria.
 - Legislación de participación ciudadana.
 - Organizaciones estudiantiles.
- Participación ciudadana, el desarrollo sustentable y el ambiente:
 - Problemas ambientales del Estado Miranda y soluciones pedagógicas.
 - Actividades socioeconómicas y ecología: turismo, pesca, agricultura y especies en peligro.
 - Diagnóstico y características ambientales de la comunidad.

- Culturas de participación y deterioro del ambiente.
- Saneamiento y mantenimiento ambiental.
- Participación ciudadana y los deberes y derechos de todos los ciudadanos:
 - Formación ciudadana a través de la participación.
 - Ciudadanía y realización de la comunidad, clima para el aprendizaje de la ciudadanía.
 - Respeto hacia las personas.
 - La educación por la paz.
 - Proceso conflictos – acuerdo – compromiso.
- Participación ciudadana y los servicios públicos (educación, salud, recreación):
 - Salud y cuidado de la familia, escuela y la comunidad (droga, orientación sexual, agua potable, desechos y reciclaje).
 - El deporte y la recreación en mi comunidad (instalaciones, promoción, eventos, oportunidades y proyección).
 - La educación en mi parroquia (oportunidades, escuelas, actividades, calidad y proyección a la comunidad).
 - Gestión ante organismos de servicios públicos (comisiones, división de tareas, toma de decisiones, grupos de trabajo y propuestas).
 - Servicios y organizaciones sociales en mi comunidad (iglesias, oficinas públicas, empresas, colegios profesionales, ambulatorios, ateneos y casas de cultura).

Para la puesta en marcha del proyecto, se seleccionaron 11 escuelas en todo el Estado, en donde se promocionaron proyectos a través de un conjunto de actividades: observaciones, levantamiento de inventarios, entrevistas, discusiones sobre temas, simulaciones sobre problemáticas y soluciones, juegos ecológicos y cooperativos, asambleas comunitarias y producción, entre otras. Los resultados que se presentan pertenecen a 11 docentes quienes enviaron sus informes finales y en donde se describen los elementos considerados en los proyectos. Los comentarios y reflexiones finales se relacionan con los aprendizajes significativos desarrollados por los referidos proyectos de aula.

RESULTADOS DE LOS PROYECTOS DE AULA (PPA) DE LOS MAESTROS

Del trabajo realizado por los docentes se puede extraer elementos de reflexión sobre el aprendizaje significativo puesto que el análisis de los datos indica que se ha puesto la atención en el aprendizaje, ese que puede ser visto como cooperativo y estratégico que enriquece al sujeto con habilidades multiuso, significativas para la participación ciudadana. En el cuadro No. 1, se presenta información resumida de los proyectos:

Cuadro No. 1: ANÁLISIS DE LOS PROYECTOS

| PROYECTO | TÓPICO | PROPÓSITO | ACCIONES | APRENDIZAJES |
|--|--|--|--|--|
| 1. Con la Integración de Todos Ampliamos Nuestros conocimientos. | 1. Instancias de organización. 2. Desarrollo sustentable y ambiente. Problemática: | Mejorar el desarrollo cognoscitivo y el dominio de la lectura, escritura y pensamiento lógico matemático, a tra- | <ul style="list-style-type: none"> • Visita guiadas: alrededores de la escuela, observación y registro de problemas. • Aplicación de | <ul style="list-style-type: none"> • Integración a escuela/Comunidad. • Incremento relaciones entre alumnos, padres, |

| | | | | |
|---|---|---|--|---|
| <p>(Altos Mirandinos UEE Evaristo González Palma)</p> | <p>Deterioro de la vía de acceso peatonal (escaleras) que conecta a la escuela con la carretera principal.</p> <p>Derecho: Acceso libre a la escuela.</p> | <p>vés de la participación comunitaria.</p> | <p>preguntas poderosas a su análisis.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elaboración de un plan de acción para su solución que incluye: <ul style="list-style-type: none"> • Encuesta a la comunidad. • Plenarias con la comunidad. • Inventariar entes gubernamentales. • Redactar y enviar cartas. | <p>representante y docentes.</p> |
| <p>2. Sentido de Pertenencia</p> <p>(Altos Mirandinos UEE Dilia Delgado de Bello)</p> | <ol style="list-style-type: none"> 1. Instancias de organización. 2. Desarrollo sustentable y ambiente. 3. Deberes y derechos. 4. Servicios Públicos. <p>Problemática: Integración al incrementar el sentido de pertenencia.</p> <p>Derecho: pertenencia comunitaria.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Facilitar el desarrollo del pensamiento lógico matemático, el intercambio comunicativo, la capacidad creativa y el respeto por los elementos esenciales que permiten la vida, la convivencia y la participación ciudadana mediante el conocimiento de las características físicas de la biosfera terrestre. | <ul style="list-style-type: none"> • Elaboración de afiches, • Elaboración y exposición de maquetas. • Entrevistas y encuestas a diversos actores de la comunidad. • Consignación de cartas a las instituciones locales, regionales y nacionales. | <ul style="list-style-type: none"> • Sentido de pertenencia. • Desarrollo del pensamiento lógico matemático • Intercambio comunicativo. • Creatividad. • Convivencia y participación ciudadana. • Habilidades para el diagnóstico. |
| <p>3. Problemas que Afectan Nuestra Comunidad.</p> <p>(Altos Mirandinos UEE Territorio Delta Amacuro)</p> | <ol style="list-style-type: none"> 1. Servicios públicos. <p>Problemática:</p> <p>Estudiar los problemas de la escuela: comedor o inclusión del plantel en el programa de alimentación escolar.</p> <p>Derecho: alimentación escolar.</p> | <p>Contribuir al mejoramiento de la capacidad del estudiante para aplicar conocimiento para: detectar problemas en la escuela y el entorno escolar, jerarquizarlos según su importancia, desarrollar indagaciones inherentes a la problemática estudiada y plantear soluciones.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Documentación sobre: política, participación ciudadana, leyes, ordenanzas, poderes públicos. • Elaboración de un listado de problemas de la comunidad y al entorno escolar. • Establecimiento de prioridades. • Establecimiento de instancias administrativas | <ul style="list-style-type: none"> • Capacidad comunicacional. • Diferenciación entre hecho y opinión. • Comprensión de la lectura. • Elaboración de mapas conceptuales. • Resolución de operaciones matemáticas. • Reconocimiento de derechos y deberes. |

| | | | | |
|---|--|--|---|---|
| | | | <p>existentes en la localidad o comunidad.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realización de: entrevistas, encuestas y visitas. • Revisión de prensa e indagación por Internet. • Elaboración de comunicaciones. | <ul style="list-style-type: none"> • Empleo de herramientas del pensamiento. |
| <p>4. Defendiendo Nuestra Comunidad.</p> <p>(Altos Mirandinos UEE El Jarillo)</p> | <p>1. Desarrollo sustentable y ambiente.</p> <p>2. Servicios públicos.</p> <p>Problemática: Seguridad en el entorno escolar.</p> <p>Derecho: a la seguridad en el entorno escolar y comunitario.</p> | <p>Participar en acciones que permitan ejercer los deberes y derechos de los niños y el respeto a participar en asuntos públicos que afecten su comunidad.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Documentación en la biblioteca. • Visitas a plantas y fábricas. • Visita al ambulatorio laboratorios para analizar las aguas. • Entrevistas con profesionales: bioanalistas, ingenieros y otros. • Asistencia a charlas y foros. • Visita a HIDROCAPITAL, Ministerio del Ambiente, Epidemiología. • Estudio del Proyecto Ecología de la Dirección General de Educación del Estado. • Presentación del Proyecto a los alumnos, padres y representantes. • Acciones para procurar la adquisición del medidor del nivel de cloro que debe colocarse al tanque de la escuela. | <ul style="list-style-type: none"> • Habilidades para investigar y resolver problemas. • Amor por su comunidad. • Unión, amistad, tolerancia, solidaridad. • Trabajo en grupo efectivo. |

| | | | | |
|--|---|---|---|---|
| <p>5. Ante los Escombros por arreglo de la vialidad, la basura es ahora nuestro problema a solucionar.</p> <p>(Zona Metropolitana EBE Alternativa el Carmen)</p> | <p>1. Instancias de organización. 2. Desarrollo sustentable y ambiente.</p> <p>Problemática: Tratamiento de un problema derivado en la solución de otro.</p> <p>Derecho: a un ambiente sano y limpio.</p> | <p>Promover acciones para el ejercicio de la ciudadanía, conservando un ambiente sano por medio de campañas publicitarias para reorientar la conducta de la comunidad y de los transeúntes que depositan la basura sobre los escombros.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Revisión de prensa escrita sobre el problema de la basura. • Presentación de un video sobre el problema de la basura. • Contacto con la Asociación de vecinos de la comunidad: • “ASOCEIBA”. • Contacto con la Trabajadora Social del dispensario de salud. • Repaso de los contenidos: conceptuales, procedimentales y actitudinales lengua y sociales. | <ul style="list-style-type: none"> • Incremento de la motivación de los alumnos para trabajar sobre el problema. • Las propuestas inmediatas de los alumnos para atacar el problema y la disposición para hacerlo. • Destrezas en el manejo de documentos legales. |
| <p>6. Limpieza y Mantenimiento de las Áreas Verdes</p> <p>(Zona Metropolitana UEE Abilio Reyes Ochoa)</p> | <p>1. Deberes y derechos de los ciudadanos. 2. Desarrollo sustentable y ambiente.</p> <p>Problemática: Tratamiento de problemas del ambiente escolar.</p> <p>Derecho: a un ambiente sano y limpio.</p> | <p>Procurar la participación de los alumnos en el estudio de problemas públicos y en el desarrollo de propuestas públicas.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Análisis de acciones para conocer y desarrollar una política pública para resolver problemas comunitarios. • Participación en acciones en donde los ciudadanos pueden vigilar e influir en las políticas públicas en su comunidad. • Participación en actividades comunitarias que favorecen el pensamiento crítico, la comunicación efectiva y el pensamiento reflexivo. • Desarrollo de actividades que permitan ejercer la responsabilidad hacia el cuidado | <ul style="list-style-type: none"> • Destrezas para desmalezamiento, siembra de plantas y diseño de jardines. • Trabajo en equipo. • Respeto y disciplina para escuchar las ideas de sus compañeros. • Elaboración plan de acción. • Vocabulario. • Elaboración de afiches y cartas. • Manejo y análisis de documentos legales. • Dominio escénico. • Responsabilidad ciudadana. |

| | | | | |
|--|---|---|---|--|
| | | | <p>y mantenimiento de su plantel y comunidad.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formulación de una propuesta de solución incorporando las distintas áreas del conocimiento. | |
| <p>7. Conserve- mos Nuestro Ambiente</p> <p>(Valles del Tuy UEE Estado Táchira)</p> | <p>1. Servicios públicos.</p> <p>2. Desarrollo sustentable y ambiente.</p> <p>Problemática: Salud y cuidado de la familia, escuela y comunidad con el reciclaje de basura.</p> <p>Derecho: a un ambiente sano y limpio.</p> | <p>Procurar la conciencia ciudadana para la prevención de los problemas ambientales sobre la base de la responsabilidad, la solidaridad, la honestidad, el trabajo cooperativo, la utilización eficaz de los recursos y para interacción con los demás.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Organización de equipos de trabajo. • Planificación de campañas de información. • Planificación de un proceso de reciclaje que: • Trabajar con la comunidad, a fin de obtener los recursos para el proyecto. • Seleccionar el tipo de material a reciclar. • Disminuir los volúmenes de basura. • Evitar la contaminación de las aguas, suelos y aire. • Conservar nuestro ambiente. • Generar ingresos económicos para la compra de material de oficina para la institución. | <ul style="list-style-type: none"> • Participación activa de Comunidad en general. • Motivación y destrezas de los alumnos en la identificación, análisis y solución de un problema ambiental. • Incremento de las competencias para la autogestión. • Incremento de la participación del personal directivo, docente y obreros. |
| <p>8. Compromiso con la Comunidad</p> <p>(Barlovento UEE Carlos Eduardo Rengi- fo)</p> | <p>1. Servicios públicos.</p> <p>2. Desarrollo sustentable y ambiente.</p> <p>Problemática: social en torno a la escuela.</p> | <p>Procurar la participación ciudadana para activar el compromiso que favorezcan el cambio e innovaciones en lo educacional, cultural y social regional: Deportes.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Motivación a través de charlas, talleres , juegos, lecturas, entre otros. • Promoción de campañas de concienciación. • Organización de actividades inte- | <ul style="list-style-type: none"> • Participación efectiva en la solución de problemas comunitarios. • Conciencia del compromiso. • Valoración de la seguridad pública. • Valoración de la a orientación, pre- |

| | | | | |
|---|--|---|--|--|
| | Derecho: a la seguridad en el entorno escolar y comunitario | Disminuir: violencia, drogas y otros problemas. Aumentar la seguridad pública. Procurara orientación, prevención y tratamiento ante las problemáticas. | rescolar-intercomunidades. <ul style="list-style-type: none"> • Inventario de problemas del plantel como drogas, violencia, alcoholismo, Etc. • Convivencia escuela – comunidad. | vención y tratamiento como procesos efectivos. <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo socioafectivo. |
| 9. Conoce tu Ambiente (Barlovento UEE La Fila) | 1. Desarrollo sustentable y ambiente. Problemática: Visión ambiental y futuro de la localidad. Derecho: a un ambiente sano y limpio. | Desarrollar proyecto comunitario para concienciar y lograr un ambiente sano y agradable, que permita el desarrollo físico y mental del ciudadano en mundo que lo rodea. | <ul style="list-style-type: none"> • Promoción de la participación de la comunidad para despertar la inquietud y el interés por el ambiente. • Formulación de estrategias para el desarrollo de jornadas de limpiezas: • Recomendar el manejo de herramientas de limpiezas. • Lograr los recursos con la participación de la comunidad en general. • Observar y describir el ambiente. • Desarrollo de acciones pedagógicas para integrar el conocimiento: búsqueda de información, discusiones y redacciones de comunicaciones. | <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar habilidades de participación. • Conciencia sobre el ambiente y su cuidado. |
| 10. Participación Ciudadana en defensa del Ambiente | 1. Desarrollo sustentable y ambiente. Problemática: escuela con ambiente que lo rodea en pésimas condiciones, debido | Fomentar conocimiento y la toma de conciencia acerca de la conservación del medio ambiente, al valorar y cuidar ese medio para el bienestar de la | <ul style="list-style-type: none"> • Elaboración de material informativo: periódicos, trípticos, carteles, avisos. • Elaboración e interpretación de tablas, gráficos | <ul style="list-style-type: none"> • Integración alumnos, docentes, personal administrativo, obreros a la comunidad. • Valoración e importancia de vivir en un |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| <p>(Barlovento UEE Altagra-cia)</p> | <p>al bote de basura por parte de su comunidad.</p> <p>Derecho: a un ambiente sano y limpio.</p> | <p>comunidad y al descubrir que se puede mejorarlo con la participación ciudadana.</p> | <p>afiches y comunicaciones que reflejen el grado de contaminación y ayuden a prevenir su deterioro.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realización de asambleas comunitarias para la protección del ambiente. • Realización de jornadas de mantenimiento y eliminación de desechos sólidos en la comunidad y sus alrededores. • Prevención del deterioro ambiental. | <p>ambiente sano y en óptimas condiciones.</p> |
| <p>11. Somos Ciudadanos</p> <p>(Barlovento UEE Las Colonias)</p> | <p>1. Deberes y derechos de los ciudadanos.</p> <p>Problemática:</p> <p>Apatía institucional por la participación junto con la comunidad y el entorno.</p> <p>Derecho: de la ciudadanía a participar en las decisiones comunitarias.</p> | <p>Desarrollar capacidad para sentir respeto hacia su entorno, expresen sus ideas en forma clara y tengan conocimientos acerca de la importancia de la participación ciudadana en la búsqueda de soluciones a los problemas de su comunidad.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Organización de equipos de trabajo. • Encuesta sobre el conocimiento acerca de los deberes y derechos ciudadanos. • Comunicación de los resultados a través de tablas, gráficos y carteles informativos. • Elaboración de mensajes referentes a los deberes y derechos ciudadanos y la participación de la comunidad en la toma de decisiones y resolución de problemas que la afectan. • Desarrollo de un foro comunitario de motivación sobre el conocimiento y uso de los deberes y derechos como ciudadanos. | <ul style="list-style-type: none"> • Afianzar en los alumnos el concepto de ciudadanía. • Capacidad de sentir respeto hacia su entorno. • Conocimiento de los deberes y derechos. • Afianzamiento de los valores de identidad. • Participación de la comunidad. |

Para realzar los impactos de esta experiencia y precisar la interrelación de áreas curriculares se muestra a continuación un resumen de las características centrales de los proyectos realizados que indican que se participó de una experiencia satisfactoria y sus logros fueron:

- Desarrollo afectivo valorativo.
 - Identificarse con la comunidad que rodea su escuela, detectar sus problemas e interactuar con diversos actores.
 - Comprender y valorar la importancia de la participación ciudadana responsable
- Desarrollo intelectual:
 - Manejar adecuadamente textos legales para su desenvolvimiento en la sociedad.
 - Plantear problemas comunitarios a las instituciones gubernamentales y no gubernamentales que puedan colaborar en la solución de los mismos.
 - Presentar propuestas de solución de problemas como caos vehicular, escombros, ambiente, violencia, tomando en consideración las políticas públicas existentes y otras
 - Derivar políticas para el manejo del grupo y para la solución de problemas escolares.
- Desarrollo del pensamiento lógico:
 - Regresar al punto de partida en su razonamiento.
 - Formar un todo coherente al combinar diversas ideas y situaciones.
 - Planificar hechos futuros.
 - Formular hipótesis en diferentes situaciones.
- Desarrollo del pensamiento efectivo:
 - Plantear estrategias diferentes antes de abordar la situación.
 - Planificar estrategias de solución con claridad de metas.
 - Solicitar y manejar datos para apoyar conclusiones.
- Desarrollo del pensamiento crítico, creativo y reflexivo en procesos de interacción comunicativa relacionados con su entorno natural y socio-cultural:
 - Dar sentido y significación a las relaciones sociales.
 - Trabajar en grupo en forma participativa.
 - Hacer propuestas creativas y coherentes con lo trabajado.
- Desarrollo de la comunicación considerado contexto, ideas, normas de interacción, actitud reflexiva y crítica:
 - Usar el lenguaje del tema.
 - Exponer sus criterios
 - Tolerar y respetar otros puntos de vista.
 - Revisar con interés sus apuntes.
 - Escribir textos significativos multipropósitos.
- Desarrollo de habilidades de trabajo productivo:
 - Elaborar material publicitario en apoyo a campañas de interés comunitario.
 - Preparar intervenciones y comunicaciones.
 - Preparar exposiciones de materiales, afiches, avisos, rótulos.
 - Procesar información, documentación e investigación: fichas, notas, mapas, cuadros y gráficos.

REFLEXIONES SOBRE LA EXPERIENCIA

Se puede destacar lo característico de estos proyectos en asumir una didáctica transversal para lograr la integración del conocimiento. Con la finalidad de facilitar el estudio de las temáticas seleccionadas, bien ambiente, derechos, institucional o servicios públicos, los proyectos adoptaron múltiples acciones integradoras de elementos como: comunicación efectiva, manejo y procesamiento de información, producción de materiales y otros medios, ejecución de acciones como planificación, discusión, investigación, entre otras.

Los proyectos asumen esquemas que van de lo simple a lo complejo. En la medida que se ordenan los aprendizajes se evidencia el desarrollo del ejes transversales como pensamiento y valores que permiten formar a los estudiantes sobre sus derechos y deberes, su responsabilidad ante la comunidad, la necesidad de conocimiento antes de actuar, como es el caso del respeto a la legislación estudiada y la necesidad de conocer sobre la problemática específica seleccionada para procurar una mejor participación.

Además, el trabajo realizado por docentes y estudiantes, permite identificar elementos de reflexión para el aprendizaje significativo ya que se evidencia una gran procuración por el desarrollo del aprendizaje, llámese estratégico, cooperativo o multiuso. En todo caso es aprendizaje innovativo que conjuga:

- Autonomía: para tomar decisiones.
- Construcción colectiva: para hacerse del conocimiento.
- Significado: para el estudiante, la escuela y la comunidad.
- Pensamiento creativo: para producir y no copiar.

Como se puede observar en el Gráfico No. 1, el tratamiento de un tema específico se aborda desde diferentes ejes que contribuyen a la formación de habilidades multiuso y significativas en los estudiantes. Por ejemplo para trabajar en un proyecto de aula donde el eje temático sea los seres vivos y el equilibrio ecológico, la experiencia educativa debe procurar activar áreas de desarrollo como el comunicacional, manejo de información y la producción artística.

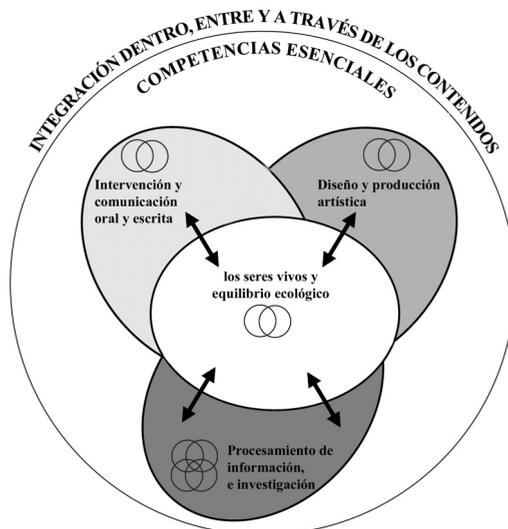


Gráfico N°. 1. Componentes de una experiencia curricular.

Indudablemente podemos concluir que:

- Las innovaciones permiten mejorar la praxis pedagógica al adaptarse a las necesidades de las realidades y al concebirse desde la perspectiva del mejoramiento del servicio público educacional.
- Los contenidos de los proyectos pedagógicos de aula realizados, permitieron reflexionar sobre el aprendizaje significativo que conjuga autonomía, construcción colectiva, significado y pensamiento creativo.
- El componente valorativo fue destacado ya que la participación estudiantil se orientó desde la exigencia de sus derechos y deberes. Del conjunto de derechos sugeridos se encuentra el contar con un ambiente sano y limpio. La reflexión final de algunos proyectos destacan:
 - El derecho a un ambiente sano y equilibrado, a la preservación y el disfrute del paisaje.
 - El desarrollo de una conciencia conservacionista y promover buenos hábitos en la interacción con el ambiente y la valoración de la diversidad biológica.
 - El uso de los recursos naturales como componentes fundamentales para un proceso de desarrollo integral y sostenido.
 - La experiencia de aprender con significado emociona, facilita la interacción con el ambiente, ofrece variedad de recursos, cohesiona al grupo y deja en los muchachos huellas inolvidables.

REFERENCIAS

- AGUERRONDO, I. (2000): *La escuela como organización inteligente*. Buenos Aires, Troquel.
- BEER, M. ET ALL (1992): *La renovación de las empresas*. Madrid, McGraw-Hill.
- BREDEKAMP, S. & T. ROSEGRANT (1997): *Reaching potentials through transforming curriculum*. Washington, NAEYC.
- BRUNO-JOFRE R. Y G. JOVER (2000). Introducción, *Encuentros sobre educación*, 1, pp. 1-8.
- COLLINS, J. (2002): *Empresas que sobresalen*. Bogotá, Norma.
- COVEY S. (2005): *El 8vo. Hábito*. Bogotá, Paidós.
- COUSIN J. Y E. WHITMORE (1998): *Framing participatory evaluation*. San Francisco, Jossey-Bass Publishers.
- FUGUET, A. (2000a): El perfil del docente: la vuelta a la inspiración, *Educación*, 84, pp. 49-59.
- FUGUET, A. (2000b) Análisis de política pública, innovaciones educativas y educación comparada, *Educación Comparada, Globalización e Identidades*. Caracas, UNESCO/IESAL, pp. 155-176.
- FUGUET, A. (2002). Relación de la gerencia y el desarrollo curricular: hacia la excelencia, *Investigación y Postgrado*, 17, 2, pp. 171-195.
- http://www2.bvs.org.ve/scielo.hp?script=sci_arttext&pid=S1316-00872002000200007-&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- FUGUET, A. (2003): Transversalidad y Transdisciplinariedad: posibilidad de una teorización. *Investigación Doctoral*, 1, 1, pp. 65-89.
- FUGUET, A (2006): *Educación en Canadá: protocolos y elementos de reflexión para el desarrollo curricular*. Colecciones Estudios Canadienses. Caracas, AVEC.

- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1999). *A new direction for success: ministerial plan of action for the reform of the education system*. <http://www.meq.gouv.qc.ca/reforme/reform/htm>
- HUGES, W. (2000): *Critical Thinking*. Toronto, Broadview Press.
- REPÚBLICA DE VENEZUELA. GOBERNACIÓN DE MIRANDA (2004): Proyecto Fortalecimiento de la Participación Ciudadana en la Gestión Pública del Estado. Dirección General de Educación. Los Teques, Miranda.
- REPÚBLICA DE VENEZUELA. ASAMBLEA LEGISLATIVA DEL ESTADO MIRANDA (2002): Ley Estatal de Participación Ciudadana. Los Teques.
- REPÚBLICA DE VENEZUELA. ASAMBLEA NACIONAL (2002): Ley de Los Consejos Locales de Panificación Pública. Caracas.
- SENGE, P. ET ALL (2000): *Schools that Learn*. New York, Doubleday.

LA RED CANARIA DE ESCUELAS SOLIDARIAS, UN INSTRUMENTO PARA LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS

Miguel Ángel Rodríguez Reyes

Programa Educar para la Paz, la Solidaridad y los Derechos Humanos
Gobierno de Canarias

Llevamos siglos tratando de encontrar métodos filosóficos para la paz del mundo. Posiblemente es una utopía el sueño de una armonía entre los hombres, pero con un empeño entre todos se podría tener una nueva manera educativa para hacerles comprender lo efímero de la existencia y todas las maravillosas posibilidades de supervivir como ciudadanos del mundo.

César Manrique

Les deseo lo mejor en el Encuentro de Escuelas Solidarias. Son dos cosas que el mundo necesita, las escuelas y la solidaridad.¹

José Saramago

1. INTRODUCCIÓN

La presente Comunicación pretende presentar la *Red Canaria de Escuelas Solidarias* (RCES, en adelante). Se trata de una experiencia de educación en derechos humanos, que viene desarrollándose desde hace doce años, en el ámbito de la Comunidad Autónoma de Canarias.

Esta experiencia se enmarca en una perspectiva de educación en valores. “No existe una educación neutral, toda educación es y debe ser una educación en valores y comprometida con conductas concretas” (PANIEGO, 1999: 53)².

¹ Saludo enviado a los participantes en el *XI Encuentro de la Red Canaria de Escuelas Solidarias*. Santa Lucía de Tirajana (Gran Canaria, abril de 2005).

² PANIEGO, J. (1999): *Cómo podemos educar en valores*. Madrid, CCS.

En concreto, se trata de un proyecto educativo de educación para la paz. La posición de partida es que “tanto el tema de los estudios de la paz como los aspectos morales/políticos más prácticos de una educación para la paz ocupan un lugar central en la formación de los ciudadanos de una comunidad democrática” (WHITE, 1993: 70)³.

2. HACIENDO UN POCO DE HISTORIA

La preocupación de la Escuela Canaria por la educación en valores, las acciones de carácter solidario y los proyectos humanitarios ha sido una constante desde hace mucho tiempo en las aulas del Archipiélago Canario. En el curso 1994/95, a partir de la constitución de un Grupo Estable de profesorado de Religión, preocupados por los valores democráticos, se crean los primeros Comités de Derechos Humanos. Algunos de estos realizan en Gran Canaria el *Primer Encuentro de Enseñanzas Medias Pro Derechos Humanos y Solidaridad* en enero de 1995. Nace de esta forma la Coordinadora de Derechos Humanos en Gran Canaria. A este Proyecto se ha ido sumando profesorado de todas las áreas y de las más diversas corrientes de pensamiento. Todos ellos comparten los objetivos de esta Red.

En 1996, a propuesta de este movimiento asociativo y al calor de la LOGSE y de su apuesta por la transversalidad, la Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias, a través de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa (DGOIE, en adelante), crea el *Programa Educar para la Paz, la Solidaridad y los Derechos Humanos*. Desde el primer momento se pone de manifiesto la necesidad de que sea este Programa el que asuma la coordinación de la *Coordinadora de Derechos Humanos* que, al mismo tiempo que se extiende por el resto de las islas, asume el nombre de *Plataforma de Enseñanzas Medias Pro-Derechos Humanos y Solidaridad con los Pueblos Empobrecidos*.

En el curso 98-99 la anterior Plataforma pasa a denominarse *Red Canaria de Escuelas Solidarias*, subrayando su carácter interinsular. Durante estos años han sido una infinidad de proyectos, actividades y acciones las que se han desarrollado en los centros en el marco de estas estructuras. Desde modestas y voluntariosas iniciativas de recaudación de fondos para responder a una emergencia humanitaria a proyectos de cooperación internacional en el ámbito educativo, desde un humilde cartel en el tablón de un centro a la participación en una manifestación multitudinaria, desde una recogida de firmas para una campaña en pro de los Derechos Humanos a una visita a los campamentos de refugiados saharauis. Todas han sido aportaciones hechas desde el compromiso y la apuesta por el ideal de un mundo mejor (ideal al que nunca puede renunciar la escuela).

En la actualidad forman parte de la Red un total de 77 centros educativos, pertenecientes a las distintas islas del Archipiélago Canario.

3. EL PROGRAMA EDUCAR PARA LA PAZ, LA SOLIDARIDAD Y LOS DERECHOS HUMANOS

La Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa puso en marcha en 1996, tal y como se ha comentado, el programa *Educar para la Paz, la Solidaridad y los Derechos Humanos*, con el deseo de dotar a la Escuela Canaria de un instrumento efectivo que impulse y dinamice el desarrollo transversal de estos contenidos, atendiendo de esta manera, entre otras cosas, a las demandas propias de la LOGSE y las recomendaciones de organismos internacionales como la ONU, UNESCO y Consejo de Europa.

³ WHITE, P. (1993): *Frente a los críticos. Educación para la paz*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.

Los objetivos del Programa, según aparecen recogidos en publicación editada por la Consejería de Educación, en diciembre de 1996, son:

1. Profundizar y definir en el marco de la Escuela y la Sociedad Canaria el concepto de “Educar para la Paz, la Solidaridad y los Derechos Humanos”. Redescubrir Canarias como una comunidad de Tolerancia, como una plataforma intercontinental para el Diálogo, la Paz y el respeto a los Derechos Humanos.
2. Desarrollar el currículo en función de los parámetros de una Educación para el Desarrollo.
3. Sensibilizar a toda la comunidad educativa sobre la importancia social de la educación para el desarrollo, la convivencia humana, la paz internacional y el desarrollo sostenible de los pueblos.
4. Formar y asesorar a la comunidad educativa para que se le dé a la educación para el desarrollo un tratamiento transversal.
5. Profundizar desde el marco legal educativo las relaciones Escuela-Sociedad, Escuela-Solidaridad, Escuela-Derechos Humanos, Escuela-Desarrollo.
6. Estimular la producción de materiales didácticos sobre este ámbito.
7. Fomentar el estudio y la investigación sobre la educación para el desarrollo, partiendo de la práctica docente y facilitando espacios de intercambio entre el profesorado.
8. Incentivar una “educación para la acción”, formando personas responsables para la convivencia democrática, la cooperación y el diálogo social.
9. Proporcionar a las comunidades educativas el conocimiento necesario acerca de la Constitución, deberes y derechos; posibilitando el desarrollo de habilidades ciudadanas mínimas para desenvolverse en un sistema democrático.
10. Promover la coordinación interinstitucional y con ONG que promuevan la educación para el desarrollo, la solidaridad y el respeto a los Derechos Humanos.

4.- LA RED CANARIA DE ESCUELAS SOLIDARIAS

La RCES es un instrumento educativo que la DGOIE, a través del Programa *Educar para la Paz, la Solidaridad y los Derechos Humanos*, pone a disposición de las comunidades escolares con el fin de trabajar coordinadamente en el ámbito de la educación para la paz, la solidaridad, el desarrollo y la justicia, así como para promover el conocimiento y la difusión de los Derechos Humanos.

Este proyecto educativo tiene una serie de objetivos específicos. Educar en una cultura de la paz, profundizando en las causas de la violencia y los conflictos, es uno de ellos. Otro, es conocer las causas de las situaciones de discriminación, la intolerancia, la pobreza y la marginación social. La Red pretende favorecer una educación para la participación, la cooperación, el desarrollo de la autonomía personal y la toma de decisiones.

Podríamos afirmar que educar para la acción desde nuestros propios comportamientos, tanto personales como familiares, en distintos espacios (en el aula, en el centro y en el entorno social) es su cuarto objetivo. “Educar para la paz es una educación desde y para la acción. No se trata de educar para inhibir la iniciativa y el interés sino para encauzar la actividad y el espíritu combativo hacia la consecución de resultados útiles a la sociedad. Se trata de participar en la construcción de la paz”.⁴

⁴ PALOS RODRÍGUEZ, J. (2005): *Educación y cultura de paz* (<http://www.campus-oei.org/valores/palos1.htm>) consultado el 9 de noviembre de 2005.

La Red persigue favorecer la realización de proyectos de cooperación en el ámbito educativo que incidan en el conocimiento y transformación de la realidad tanto a nivel local como internacional.

Por último, sirve de plataforma para la organización de jornadas, encuentros y actividades de distinto tipo en el que los centros pertenecientes a la RCES pueden intercambiar sus experiencias y recibir una formación adicional.

Lo arriba expuesto son sus principales objetivos. Veamos ahora cuáles son los principios básicos de esta herramienta educativa.

En primer lugar, se trata de una institución aconfesional, apartidista y plural cuyo ámbito de actuación es la educación para el desarrollo, la solidaridad, la justicia y la promoción de los Derechos Humanos en la Escuela Canaria. Agrupa a centros de Educación Primaria y Secundaria del ámbito público y concertado de todas las islas del Archipiélago Canario. La RCES goza de autonomía en cuanto a la propuesta de temas de trabajo, pautas de funcionamiento, metodologías, programación y calendario, dentro de los límites propios del ámbito de actuación de la Red y de los criterios establecidos por la DGOIE.

Una de las señas de identidad de este proyecto educativo son los *Comités de Solidaridad o Derechos Humanos*. Si bien nos detendremos en ellos en un próximo apartado, puedo adelantar que se trata de la estructura básica de la RCES en los centros. Estos pueden realizar actividades y proyectos al margen de la Red, dentro de los límites establecidos por el propio centro educativo.

La pertenencia a la RCES es un proyecto de centro, por lo que éste debe incluir los objetivos de la Red en su Proyecto Educativo de Centro y contemplar las actividades previstas en su Programación General Anual, así como informar periódicamente de las actividades en la que se participa a los órganos colegiados del centro educativo.

Entre sus principios, también cabe destacar que la RCES, a través de la DGOIE, establece protocolos de colaboración con otras administraciones públicas, organizaciones no gubernamentales y asociaciones debidamente reconocidas en el ámbito de la educación para el desarrollo, la solidaridad y los Derechos Humanos que le ayudan en la consecución de sus objetivos educativos.

Por último, el Encuentro Interinsular, del cual hablaremos detenidamente en el apartado siete, es el recurso principal de la RCES y el órgano a través del cual se proyectan sus objetivos fundamentales.

5. EL PROFESORADO, ELEMENTO BASE DE LA RED

El profesorado coordinador de la RCES en el Centro educativo desempeña un papel esencial en el cumplimiento de los objetivos de la misma.

Son varias las tareas que realiza. Entre ellas, destaco que coordina la Red en el Centro, promoviendo el diálogo y la participación de todos los sectores de la comunidad educativa en torno a los valores de la solidaridad y la cooperación. De igual manera, asiste a las distintas convocatorias de este proyecto educativo, o al menos, garantiza la presencia de profesorado y alumnado del Centro en las mismas.

Por otra parte, este profesorado coordina y dinamiza a los compañeros y compañeras que participan en la Red, así como las actividades educativas que se planifican en el centro durante el curso escolar, prestando especial atención al *Comité de Solidaridad y de Derechos Humanos*.

En cada centro existe una relación de profesorado perteneciente a la Red. Al menos uno de ellos asume la coordinación. Entre unos y otros, el objetivo es impulsar la puesta en

práctica en el Centro de acciones que incidan en una profundización de la educación en valores y que integre al mayor número de personas posible.

El profesorado (coordinador o coordinadora y participantes) de los centros recogidos en la resolución que emite la DGOIE a principio de cada curso, tiene derecho a los descuentos horarios establecidos en dicha resolución y a la certificación de su trabajo al finalizar el curso.

6. EL COMITÉ DE SOLIDARIDAD Y DERECHOS HUMANOS, RECURSO PRINCIPAL DE LA RCES

Los *Comités de Derechos Humanos y Solidaridad* del centro son el recurso principal de la RCES. Los Comités pueden estar formados por alumnado, profesorado, personal no docente, AMPA, representantes del ayuntamiento, etc. Constituye un recurso educativo más a través del cual se puede trabajar la educación en valores de una forma práctica y directa. El Comité es también un recurso integrado dentro del centro educativo, reconocido en su Proyecto Educativo y cuyas acciones y actividades están contempladas en la Programación General Anual del mismo.

Es, por tanto, la herramienta básica desde la que trabajar los objetivos fundamentales de la RCES. Pero, además, es una vía idónea para fomentar el asociacionismo juvenil, la convivencia y la participación escolar y la integración del alumnado, aspectos todos ellos que redundan beneficiosamente en el clima escolar.

Dentro de los principios propios de la RCES los *Comités de Derechos Humanos y Solidaridad* gozan de autonomía para establecer sus propios proyectos, calendario de trabajo y objetivos en función de sus características y la de su entorno.

A nadie se le escapa que, dada la organización del sistema escolar, resulta difícil encontrar un espacio horario adecuado para organizar el trabajo de los Comités en los centros. Algunos centros han encontrado soluciones flexibles en la distribución horaria semanal pero en la mayoría de los mismos tradicionalmente se ha recurrido al uso de uno o varios recreos e incluso reuniones en horario de tarde o en algún que otro sábado. Esto requiere del coordinador o coordinadora, aparte de un especial compromiso, una serie de habilidades a la hora de dinamizar las reuniones y aprovechar el escaso tiempo y medios disponibles.

La situación ideal para el buen funcionamiento del Comité es la de contar con el apoyo y complicidad del equipo directivo y del claustro del centro, cosa que debería ser obvia en la medida en que la pertenencia a la RCES es un proyecto de centro y que el comité debe ser entendido también como un recurso educativo más del mismo.

De todos modos, en ocasiones existen otros núcleos o formas de trabajo y participación en la RCES, como puedan ser comisiones para proyectos puntuales, tutorías técnicas, proyectos dentro del plan de acción tutorial, acciones derivadas del plan de actividades extraescolares, etc.

7. LOS ENCUENTROS EN EL MARCO DE LA RCES

Los Encuentros son uno de los recursos en los que la RCES adquiere su máxima expresión. Permite propiciar el intercambio de experiencias, establecer objetivos comunes, el diseño de proyectos intercentros, acerca a alumnado y profesorado de diferentes lugares superando los límites de la insularidad, entre otros beneficios.

Al margen de los encuentros se realizan sesiones insulares de trabajo, al menos una por trimestre, con el alumnado. Se trata de reuniones de coordinación profesorado-alumnado.

Generalmente suelen convocarse con carácter previo a un evento de importancia con la finalidad de implicar al alumnado en la organización de la misma.

Esta estructura de encuentros, sesiones de trabajo y conmemoraciones tiene como objetivo el de sustanciar el concepto de Red.

Por su importancia y por ser uno de los elementos centrales en la historia de este proyecto educativo, a continuación me detengo en describir someramente el Encuentro anual de la Red Canaria de Escuelas Solidarias.

Se trata de un espacio educativo privilegiado, que cumple con diferentes fines. En primer lugar, permite compartir las inquietudes y experiencias de trabajo a favor de la Paz, la Solidaridad y los Derechos Humanos que se desarrollan en los centros adheridos a la Red. En estos encuentros se establecen cauces de compromiso, coordinación y actuación, grupales y como Red, con el fin de comprometernos en una educación para el desarrollo y la transformación de nuestra sociedad y del mundo.

En tercer lugar, en este espacio se revisa y evalúa nuestro trabajo como Red, con el fin de articular un proyecto educativo con objetivos comunes, medios operativos y unos fines claramente definidos. Asimismo, se adquieren experiencias formativas en torno al tema escogido para cada Encuentro.

El fomento de las relaciones interpersonales e intergrupales entre los y las jóvenes, facilitando el conocimiento y la interacción cooperante entre ellos y ellas desde un contexto educativo y lúdico es otro de los fines. En sexto lugar, en el encuentro se trasciende a la sociedad en general, y en particular en el municipio que se celebra, fomentando la relación con los habitantes de ese municipio. Por último, sirve para aprender a organizarse en los distintos espacios del mismo, en ese sentido es, en sí mismo, un medio para el aprendizaje para el alumnado.

El Encuentro anual se organiza por el profesorado y alumnado de la Red, en coordinación con el *Programa Educar para la Paz, la Solidaridad y los Derechos Humanos*. Cada año se desarrolla en una de las dos provincias canarias de forma alternativa, pudiéndose desarrollar en cualquier isla de la provincia que le toque organizarlo.

Se procura que el alumnado sea protagonista directo de la organización del Encuentro estableciéndose para ello las oportunas comisiones.

Se parte del convencimiento de que “educar para la paz no debe convertirse en la transmisión ‘fría’ y que reciben los alumnos. Es una tarea más compleja y vivencial. Será siempre el proceso en el que vaya desapareciendo la dicotomía existente entre ‘educador-educando’, para llegar a un encuentro interpersonal donde las personas se unen, intercambiando vivencias, experiencias y saberes” (GÓMEZ PALACIOS, 1991:14)⁵.

Se participa a través de una representación de cada comité. Todos los comités están acompañados, durante todo el Encuentro, por un profesor o profesora de entre los que forman parte del equipo Red en cada centro.

Cada curso escolar se elige un tema y un lema que unifica el trabajo y la reflexión de la Red durante ese curso y que es a su vez el tema y lema del Encuentro. Este tema y lema es elegido por todos y todas.

La elección de este tema y lema no anula las iniciativas concretas de cada centro, sólo se trata de un tema global para los actos comunes de la Red durante ese curso y el eje vertebrador sobre el que se desarrollan los distintos eventos del Encuentro. Ello posibilita preparar recursos y acciones conjuntas. Con suficiente antelación se dispone de un material elaborado acerca del lema del Encuentro.

⁵ GÓMEZ PALACIOS, J. (1991): *Educar para la paz*. Madrid, CCS.

La metodología es dinámica, participativa, experiencial y transformadora. De entre los elementos propios del programa de actividades destaco las comunicaciones de experiencias y los talleres educativos.

Otros espacios del Encuentro son el festival de la solidaridad, las mesas redondas y debates, las mesas de trabajo, la asamblea general y las actividades de inauguración y clausura. Se procura que en todas ellas el alumnado juegue un papel activo.

Hasta la fecha se han celebrado doce encuentros de este tipo. El último se celebró en el municipio de Los Realejos (Tenerife) el pasado mes de abril de 2006. Participaron un total de 300 personas, correspondientes a 55 centros educativos de las siete islas del Archipiélago Canario.

8. ¿CÓMO SE ENTRA A FORMAR PARTE DE LA RED CANARIA DE ESCUELAS SOLIDARIAS?

Cuando un centro educativo, a través de uno o varios profesores y profesoras, o por iniciativa de otros miembros de la comunidad escolar, manifiesta su interés por formar parte de la RCES, deben dar una serie de pasos.

En primer lugar, se forma un grupo estable de profesores y profesoras interesados en el proyecto. Tras este grupo de personas informarse e informar de los requisitos de la RCES, someten a la aprobación del Claustro de Profesorado la pertenencia del centro a la Red a la vez que se propone un coordinador o coordinadora de la RCES. A continuación, remiten el acta de la aprobación según el modelo que se facilita previamente al *Programa Educar para la Paz, la Solidaridad y los Derechos Humanos*. Por último, forman un comité de solidaridad compuesto básicamente por alumnado y profesorado y establecen un plan de trabajo.

Aunque la pertenencia formal a la RCES no se establece hasta que se emita la resolución de la DGOIE a principio de curso, la participación de hecho se produce desde el momento en el que el centro expresa su deseo de integrarse en la Red.

9. LOS COLEGIOS DE PRIMARIA Y LA RED CANARIA DE ESCUELAS SOLIDARIAS

Aunque desde la implantación de la RCES han existido algunos centros de Primaria adheridos a la misma, lo cierto es que tradicionalmente los proyectos y actividades han estado orientados básicamente a Secundaria.

Desde el curso escolar 2004/2005 la DGOIE, a través del *Programa Educar para la Paz, la Solidaridad y los Derechos Humanos*, en coordinación con la Dirección General de Protección al Menor y la Familia y en colaboración con El Diputado del Común y UNICEF pusieron en marcha el denominado *Foro Canario de la Infancia*. Este es un proyecto que nace al calor de la Ley Integral del Menor y que está dirigido fundamentalmente a centros de Primaria y a colectivos y organizaciones que trabajan con menores.

Entre otros objetivos, este proyecto intenta que se profundice en el conocimiento de los derechos del niño y de la niña. El trabajo altamente satisfactorio realizado con los centros en torno a esta temática en las pasadas ediciones del *Foro Canario de la Infancia*, llevaron a lo que hasta ahora era una materia pendiente de la RCES: la integración de los centros de Primaria.

Los CEIP que están integrados en la RCES disfrutan de las mismas ventajas y derechos que los centros de secundaria (nombramiento de un profesor o profesora coordinador, des-

cuento horario, certificaciones, participación en proyectos, etc). De todos modos se establece para Primaria un plan de trabajo propio articulado en torno a los objetivos del Foro sin perjuicio de que puedan establecerse elementos de coordinación.

10. PRINCIPALES PROYECTOS DE LA RED

Durante estos años, han sido muchos los proyectos que se han llevado a cabo en el ámbito de la RCES y otros los que se han consolidado. Entre estos últimos, cabe señalar:

- a. Conmemoración del *Día Internacional de los Derechos Humanos* (10 de diciembre).
- b. Conmemoración del *Día Escolar por la Paz y la No Violencia* (30 de enero). Se potencia que sea el espacio en que se realice un *Acto Conjunto de la Escuela Canaria por la Paz*.
- c. Así mismo, tradicionalmente se han realizado muchas actividades en el ámbito de las cuestiones de género y de la prevención de la violencia contra las mujeres, por lo que el 8 de marzo también ha sido una fecha señalada.

Cada año se decide un tema de trabajo conjunto para la Red. En los cuatro últimos cursos se han trabajado los siguientes temas:

- Curso 2003/2004: Justicia y democracia participativa
- Curso 2004/2005: Violencia de género y globalización
- Curso 2005/2006: Pobreza. Objetivos del Milenio y campaña Pobreza 0
- Curso 2006/2007: Profundizar en los Objetivos de Desarrollo del Milenio, centrándonos en la inmigración en Canarias.

Esto suele generar un caudal de actividades que enriquecen la vida de los centros.

Por otra parte, distintos centros de la Red han llevado a cabo proyectos de cooperación educativa. Cabe señalar el proyecto *Sáhara, Escuelas de Salitre y Arena* consistente en un trabajo de campo en los campamentos de refugiados de Tinduf y la posterior edición de materiales didácticos y el proyecto “*Una mirada al Sur*”, que permitió la visita a una escuela senegalesa por parte de un grupo de profesorado y alumnado.

También se han llevado a cabo proyectos en colaboración con distintas organizaciones no gubernamentales (Movimiento por la Paz, el Desarme y la Libertad; Cáritas, Intermón OXFAM, Asociación Canarias Alternativa, Comisión Española de Ayuda al Refugiado...). En la actualidad están en marcha, entre otros, los siguientes proyectos:

- Proyecto *A través de tus ojos*, promovido por Médicos del Mundo, relacionado con escuelas de Mauritania.
- Proyecto *Enséñame, África*, de la Fundación CEAR de colaboración con escuelas de Senegal.

La RCES ha diseñado el *Proyecto educativo Canarias-África, entre culturas* que trata de ser un marco que aglutine las diferentes iniciativas, acciones y campañas en este ámbito.

Nota: más información, así como distinto material de la Red Canaria de Escuelas Solidarias, puede encontrarse en la página web de la Unidad de Programas de Innovación Educativa de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias. La dirección es la siguiente: <http://www.educa.rcanaria.es/unidadprogramas/>.

4ª Sección

La Educación y los Derechos de la Infancia



*LA CONVENCIÓN DE LOS DERECHOS DEL
NIÑO Y EL DERECHO A LA EDUCACIÓN*

DE LA DECLARACIÓN UNIVERSAL DE DERECHOS HUMANOS A LA DECLARACIÓN DE LOS DERECHOS DEL NIÑO EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA ANDALUZA

Ángela Caballero Cortés
Universidad de Málaga

INTRODUCCIÓN

Hace 58 años, un grupo de hombres y mujeres de distintas culturas, tradiciones y creencias religiosas se reunieron en París, para ofrecer a la humanidad una perspectiva de cómo podría “ser el mundo” y adoptaron la Declaración Universal de Derechos Humanos. Más de medio siglo después, se siguen proclamando estos derechos, es decir, se reclama lo que todo ser humano, “necesita” para llevar una vida digna.

De la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano de la Revolución Francesa en 1789, se avanzó hasta la Declaración Universal de los Derechos Humanos. El documento que redactó la Asamblea General de las Naciones Unidas, fue aprobado el 10 de diciembre de 1948. A partir de ese año se siguen aprobando Declaraciones y Convenciones posteriores a la Declaración de los Derechos Humanos, con el objetivo de hacer frente a problemas nuevos que surgen y afectan a los ciudadanos de todos los pueblos. En estos dos siglos, los derechos humanos, se han recogido y afianzado en las constituciones de muchos más países, pero también se han producido, en algunos de ellos, violaciones de los mismos.

Los Derechos Humanos en palabras sencillas, son aquellos derechos que toda persona posee por sí misma, e incluso por encima del estado, y que éste debe garantizar, respetar y satisfacer. Son derechos *universales*, es decir, que pertenecen a todo el mundo, en todos los países, y en todo momento. Son derechos *inalienables* a los que no se puede renunciar y de los que no se puede privar a una persona.

Enseñar los Derechos Humanos debe convertirse en el objetivo principal de las *instituciones educativas*. Los alumnos deben tomar conciencia de la importancia y relevancia de estos derechos en su vida personal. Entre todos debemos formar la conciencia moral de las generaciones venideras que tienen que decir “nunca más” a la violación de los *derechos humanos*

En esta *comunicación* pretendemos acercarnos *al conocimiento y cumplimiento del derecho a la educación en la infancia, y como la violación o el no cumplimiento de este*

derecho, da lugar a la creación de unas figuras, en defensa del cumplimiento de unos derechos reconocidos, como son “el defensor del pueblo, y el defensor del menor”. Sus trabajos e investigaciones en estos campos, producen la publicación de numerosos informes. Ellos ponen de manifiesto y aportan las medidas más necesarias y urgentes para solucionar los problemas de una realidad que hoy día se vive en muchas partes del mundo, países, ciudades, pueblos y zonas marginales

Cuando el *Defensor del Pueblo Andaluz*, acomete la realización y publicación de un Informe Especial¹ Titulado: *El absentismo escolar “un problema educativo y social”*, es para decirnos que “el absentismo en Andalucía es un problema grave en el futuro educativo y social de todos estos niños y niñas”.

El informe estudia el problema del *absentismo escolar en los centros docentes andaluces*, ciñéndose la investigación a las barriadas marginales de las ocho capitales andaluzas. Incluye un análisis pormenorizado de los programas de absentismo existentes en cada capital, valorando la intervención en los mismos, de las distintas Administraciones Públicas con competencias en la materia. Ahí queremos centrar nuestro trabajo, en la Comunidad Autónoma Andaluza, sobre un tema que consideramos prioritario, como es la *educación*.

1. EL DERECHO A LA EDUCACIÓN

La misma Declaración dice en su preámbulo que “tanto los individuos como las instituciones deben promover mediante la *enseñanza y la educación*, el respeto a estos derechos y libertades”. Para que los ideales que recoge la Declaración Universal de los Derechos Humanos puedan llegar a ser una realidad y no se queden en una mera utopía, es necesario que todos conozcamos su preámbulo y sus 30 artículos, y no sólo los *derechos* que recoge, sino también los *deberes* que todo ciudadano tiene, es decir, los *derechos humanos* tienen una contrapartida, en las obligaciones y en las responsabilidades.

Para que los *Derechos Humanos* puedan cumplirse en todos los países y penetrar en su sociedad, depende en gran medida de la *educación y de su asimilación en los centros de enseñanza*.

En mi opinión, continuamente, habría que **enseñar** el *Artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos*, que en su primer apartado dice “*Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria...*” en su segundo apartado, dice “*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...*”.

El derecho a la educación incluye cuatro actores principales: 1. el gobierno obligado a garantizar el derecho a la educación, 2. el niño o niña como titular privilegiado del derecho a la educación, 3. los padres que son los “primeros educadores” y 4. los educadores profesionales, es decir los maestros y maestras².

¹ El absentismo escolar: un problema educativo y social . Publicado en BOPA , nº 315, de 7-4-1999. Debate en el diario de Sesiones de la Comisión de Educación.

² DAVILA, P. y NAYA, L.M. (2003) “La infancia en Europa: una aproximación a partir de la Convención de los Derechos del Niño”, en *Revista Española de Educación Comparada*, nº 9.

Posteriormente, el *derecho a la educación* será incluido en los *artículos 13 y 14 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*, en la *Convención sobre los Derechos del Niño, artículos 28 y 29*, además de otros textos legales, tanto del Consejo de Europa, UNESCO y las propias Constituciones de los países firmantes³.

En este sentido la Constitución Española de 1978 nos garantiza en su *título primero* un extenso conjunto de *derechos fundamentales* y libertades públicas a todos los españoles, así como el cumplimiento del *artículo 27* sobre el *Derecho a la Educación*.

2. DERECHOS DE LA INFANCIA

Resulta difícil poner de manifiesto una historia de la infancia, porque hay muy pocos datos que permitan hacerlo. Durante muchos siglos la infancia ha sido una etapa de la vida de las personas a la que no se le daba la mayor importancia. Eran muy pocos los adultos que se daban cuenta de que los niños tenían unas necesidades diferentes a las de ellos y que necesitaban protección y cuidados. Hasta el siglo XVII, aproximadamente, esas necesidades de la niñez no fueron tenidas en cuenta y las condiciones en que los niños se criaban eran muy penosas.

Hoy día la idea que tenemos de infancia es “*la consideración del niño como una persona con unas necesidades e intereses propios*” Sin embargo existen muchos países en los que la infancia lo pasa mal, a causa del hambre, la enfermedad, los malos tratos, la alta mortalidad infantil y, sobre todo, porque carece del “*derecho a la educación*” .

Es en Ginebra donde se establece la primera *Declaración de los Derechos del Niño*. (Conocida como la *Declaración de Ginebra*) y es en 1959 cuando la Asamblea de las Naciones Unidas proclama la *Declaración de los Derechos del Niño*. En esta *Declaración de los Derechos del Niño*, se pedía a los padres y los gobiernos que reconocieran, entre otros: el *Derecho a la Educación*.

El niño tiene *derecho a recibir educación*, que será *gratuita y obligatoria* por lo menos en las *etapas elementales*. Se le dará una educación que favorezca su cultura general y le permita, en condiciones de igualdad de oportunidades, desarrollar sus aptitudes y su juicio individual, su sentido de responsabilidad moral y social, y llegar a ser un miembro útil de la sociedad.

En 1978, en que se celebró el *Año Internacional del Niño*, un grupo de trabajo de las Naciones Unidas, a propuesta del Gobierno polaco, comenzó a preparar una *Convención de los Derechos de la Infancia*. Como en casi toda *Convención*, hay tres elementos principales en ella: El *Preámbulo*, los *artículos de fondo* y las *disposiciones de ejecución*. En el *Preámbulo*, se recuerdan los principios fundamentales de las Naciones Unidas, tratados y declaraciones relativos a los *Derechos del Hombre*, se reafirma la necesidad de dar protección jurídica y no jurídica al niño, y se resalta la importancia del respeto a los valores culturales de la comunidad del niño y la responsabilidad de la familia, en lo que respecta a la protección y asistencia. Los *artículos de fondo*, defienden las obligaciones de los Estados Partes que la ratifiquen o aprueben. En ellos podemos encontrar un conjunto de:

Derechos básicos: nombre, nacionalidad, familia...

Derechos al desarrollo personal: educación, ocio, salud, seguridad social, calidad de vida...-

³ NAYA, L.M. (2005) (coord.): *La educación y los derechos Humanos*. Donostia, Erein.

Derecho a una protección especial: en situaciones particulares: minusválidos, refugiados..

Derechos a ser protegidos contra la explotación y el abuso: trabajo, sexo, droga, malos tratos, guerra, tortura, privación de libertad, pena de muerte...-

Derechos que garanticen libertades fundamentales: de opinión, de información, asociación, vida privada, religión y el respeto a las tradiciones y valores culturales...”

Las disposiciones de ejecución defienden las condiciones para la entrada en vigor y aplicación de la Convención. Todos estos *derechos* exigen como contraprestación una serie de *deberes*, no sólo para los Estados y gobiernos que ratifiquen la Convención sino para todos y cada uno de nosotros.

En este sentido quiero plasmar el contenido del *Artículo 28* que dice:

Los Estados Partes reconocen el derecho del niño a la educación y, con objeto de conseguir progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades ese derecho, deberán en particular:

- a) implantar la enseñanza primaria obligatoria y gratuita para todos,
- b) fomentar el desarrollo, en sus distintas formas, de la enseñanza secundaria, incluida la enseñanza general y profesional, hacer que dispongan de ella y tengan acceso a ella todos los niños y adoptar medidas apropiadas tales como la implantación de la enseñanza gratuita y la concesión de asistencia financiera en caso de necesidad,
- c) hacer la enseñanza superior accesible a todos, sobre la base de la capacidad, por cuantos medios sean apropiados,
- d) hacer disponibles y accesibles, a todos los niños, la información y orientación en cuestiones educacionales y profesionales,
- e) adoptar medidas para fomentar la asistencia regular a las escuelas y reducir las tasas de abandono escolar.

Los Estados Partes adoptarán cuantas medidas sean adecuadas para velar porque la disciplina escolar se administre de modo compatible con la dignidad humana del niño y de conformidad con la presente Convención. Los Estados Partes fomentarán y alentarán la cooperación internacional en cuestiones de educación, en particular, a fin de contribuir a eliminar la ignorancia y el analfabetismo en todo el mundo y de facilitar el acceso a los conocimientos técnicos y a los métodos modernos de enseñanza. A este respecto, se tendrán especialmente en cuenta las necesidades de los países en desarrollo.

3. EL DEFENSOR DEL PUEBLO

Katarina Tomasevski⁴, en el “*derecho a la Educación: panorama internacional de un derecho irrenunciable*”, nos dice que el reconocimiento de los derechos humanos para todos los actores principales, que actúan en el derecho a la educación, significa así mismo el derecho a reclamar por ellos y la existencia de remedios, en caso de su violación...y que al mostrarse inadecuados los procesos judiciales, se han creado, los *defensores del pueblo*”.

En España, el conjunto de derechos, deberes y libertades ocupan el *título I*, -los que se denominan “*derechos fundamentales y libertades públicas*” -Estos tienen una especial pro-

⁴ TOMASEVSKI, K. (2005): “El derecho a la educación: panorama internacional de un derecho irrenunciable”, en NAYA, L.M. *Op. Cit.*, pp. 63-90.

tección jurídica, a través de los tribunales ordinarios, el Defensor del Pueblo, El tribunal Constitucional e, incluso, el Tribunal de los Derechos Humanos, del Consejo de Europa.

El Defensor del Pueblo es una institución que tiene por misión el control de la Administración, control que se añade a los que ejercen el Parlamento y los Tribunales de Justicia.

El problema regional español, que tantos conflictos ha ocasionado a lo largo de la Historia, se encauzó, de forma razonable, según el marco de la Constitución Española de 1978, en las Comunidades Autónomas. Ello supone la descentralización administrativa y política del Estado. Por ello, las Comunidades Autónomas han creado instituciones semejantes, a la del Defensor del Pueblo, con diferentes denominaciones, según las distintas autonomías, para el control de las Administraciones Autonómicas.

En este sentido hemos investigado en la Comunidad Autónoma de Andalucía la creación y funciones de estas figuras, encontrando que el Defensor del Pueblo Andaluz, fue designado, por el Pleno del Parlamento el día 16 de Julio de 1996 (BOJA 82, de 18/7/96) y reelegido para un nuevo mandato por el Parlamento, en sesión plenaria, del día 28 de Noviembre de 2001.

El titular de la Institución del “*Defensor del Pueblo Andaluz*” es José Chamizo de la Rubia, que acumula en su persona la titularidad de otra Institución: “*Defensor del Menor de Andalucía*”, creada también por el Parlamento de Andalucía⁵. Los marcos de referencia que amparan estos nombramientos están recogidos de forma resumida en la:

Legislación Internacional.

Declaración de los Derechos del Niño de 20 de Noviembre de 1959.

Convención sobre los Derechos del Niño de 20 de Noviembre de 1989.

Legislación Europea

Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea, hecha en Niza el 7 de diciembre de 2000.

Recomendación 98/560/CE, del Consejo, de 24 de septiembre de 1998, relativa al desarrollo de la competitividad de la industria europea de servicios audiovisuales y de información mediante la promoción de marcos nacionales destinados a lograr un nivel de protección comparable y efectivo de los menores y de la dignidad humana.

Legislación Estatal

Constitución Española (artículo 20, artículo. 27, artículo 39).

Ley Orgánica 8/1985 de 4 de julio, reguladora del Derecho a la Educación.

Ley 1/1990 de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.

Real Decreto 732/1995 de 5 de mayo sobre derechos y deberes de alumnos y normas de convivencia.

Legislación Andaluza

Estatuto de Autonomía de Andalucía, Ley Orgánica 6/1981 de 30 de diciembre (artículo. 13.23).

Ley 5/1999, de 28 de octubre, de Solidaridad en la Educación.

Ley 1/1998 de 20 de abril, de los Derechos y Atención al Menor.

⁵ Disposición Adicional Primera a la Ley 1/1998, de 20 de abril, de los Derechos y la Atención al Menor (Ley publicada en el Boletín Oficial de la Junta de Andalucía nº 53, de 12 de mayo de 1998).

4. EL DEFENSOR DEL MENOR EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA ANDALUZA

De las mismas palabras del Defensor: “las facetas en las que interviene son tan variadas, que, prácticamente, inciden en todos los aspectos de la vida de los ciudadanos. Cada día acuden a la Institución muchas personas con sus singulares cualidades y características que aportan nuevos perfiles a la naturaleza de los problemas que exponen ante la Institución”. Pero entre todas las quejas que se reciben y los rasgos de los ciudadanos que las presentan, pocas saben atraer mayor atención que aquéllas que exponen los problemas de los menores. Muchas de las quejas de los menores son un relato que traduce, en su seno, una llamada de ayuda en cualquiera de las delicadas facetas que afectan a los niños, niñas y adolescentes. Pero también, son las que se vuelven más angustiosas porque, sencillamente, evidencian que otras vías y otros medios no han dado resultado. En estas quejas “toda la solemnidad del *Estado Social y de Derecho* que la *Constitución* proclama, se pone en cuestión al mostrar que las políticas sociales que han de hacerlo creíble, cuando se confrontan con la crudeza de las situaciones de desprotección y necesidad que padecen muchos menores, se revelan llenas de carencias y defectos, e incapaces de corregir las injusticias que sufren los más desfavorecidos”.

Y si estas políticas son definitivas de un modelo de Estado justo y social, para los menores que padecen situaciones de necesidad son, además, absolutamente imprescindibles, ya que los poderes públicos aparecen como los últimos garantes de sus derechos después del fracaso del entorno natural de relaciones familiares y sociales que les debe cuidado y tutela. Por ello, todo el sentido que fundamenta la existencia de este Comisionado del Parlamento, para garantizar el respeto a los derechos y libertades, alcanza su máxima expresión cuando el Defensor del Pueblo Andaluz asume la función de velar por la protección de los menores.

Partiendo de esta realidad, en Andalucía se quiso dar un paso más mediante la aprobación de la Ley 1/1998, de 20 de abril, de los *Derechos y la Atención al Menor*. El texto recoge toda la labor de protección de los derechos de los niños y niñas en la Comunidad Autónoma, y supuso el afianzamiento de la Institución del Defensor del Pueblo Andaluz al ver ampliadas sus competencias con las funciones propias de Defensor del Menor de Andalucía.⁶ que se ocupa, entre otras, de:

- Tramitar todas las quejas y denuncias que recibe de los ciudadanos, relacionadas con temas que afectan a los menores.
- Realizar investigaciones de oficio (por decisión propia) sobre cuestiones de interés para los menores, aunque no hayan sido planteadas como queja o denuncia por ningún ciudadano.
- Atender todas las consultas que puedan hacerle relacionadas con los derechos de los menores, asesorando sobre la mejores vías para solucionar los problemas que le planteen.

⁶ Está especialmente vinculado en tareas de asistencia y apoyo ante problemas de drogodependencias y de lucha contra la marginación y la pobreza, dirigiendo durante años la creación y organización de numerosas asociaciones y colectivos de lucha contra la droga. Su actividad en esta labor mereció en 1994 la concesión de la Medalla de Andalucía. Los temas educativos: absentismo escolar, escolarización, fracaso escolar, problemas educativos de colectivos de profesores y alumnos, así como la violencia en las aulas.. son algunos temas que abordan y precupan cada día más, al Defensor Andaluz.

- Canalizar y difundir las propuestas o sugerencias que puedan contribuir a mejorar la situación de los niños, niñas y adolescentes de Andalucía.
- Plantear modificaciones en las normas que regulan aspectos relacionados con los menores para mejorar la defensa y protección de sus derechos.
- Servir de cauce entre las asociaciones y organismos que defienden los derechos de los menores y las administraciones competentes para mejorar sus relaciones y posibilitar una mayor participación social en el campo de la protección de menores.
- Supervisar a los servicios que atienden directamente a los menores (colegios, hospitales, bibliotecas...) para velar por un correcto funcionamiento de los mismos, proponiendo las mejoras que estime necesarias.
- Contribuir a que los medios de comunicación social (periódicos, televisión, radio...) respeten los derechos de los menores, difundan adecuadamente las noticias que les afectan y se hagan eco de sus problemas e inquietudes.
- Elaborar materiales divulgativos relacionados con temas de interés para los menores, para ayudarles a solventar sus problemas y conocer sus derechos.

El Defensor del Menor de Andalucía puede actuar tanto de oficio (por propia iniciativa), como a petición de parte interesada mediante la presentación de la oportuna queja o denuncia. Una vez recibida una queja o denuncia, el Defensor del Menor de Andalucía procede a su estudio preliminar y, en su caso, acuerda su admisión a trámite. Una vez admitida la queja se inicia la correspondiente investigación que culminará con una resolución en la que el Defensor expresará claramente su parecer respecto del asunto que se le plantea. Esta resolución es comunicada tanto al ciudadano que interpuso la queja o denuncia, como a la Administración u organismo implicado⁷.

El trabajo del Defensor del Menor en favor de los *derechos de los menores* no sólo se limita al conocimiento y resolución de las quejas y denuncias individuales que recibe, o a la tramitación de un importante número de quejas de oficio relacionadas con los problemas de la infancia y la adolescencia, sino también en lo relativo al asesoramiento de aquellas personas que se dirijan a la Institución con alguna duda o consulta vinculada con temas que afectan a los menores de edad. Con todas sus actuaciones el Defensor del Menor elabora un Informe en el que resume el resultado de la gestión de cada ejercicio. Dicho Informe es presentado de forma solemne ante el Parlamento de Andalucía.

5. EL ABSENTISMO ESCOLAR : UN PROBLEMA EDUCATIVO Y SOCIAL

A continuación vamos a describir los apartados y el contenido del Informe que sobre el *absentismo escolar* en la Comunidad Autónoma Andaluza, elaboró el Defensor del Menor, que consta de: I. *Introducción*. Aquí, se realiza la presentación del mismo y el proceso de elaboración, metodología y estructura; II. *Consideraciones generales sobre el absentismo*: Tras la definición de absentismo, se establece el marco legal y las medidas de lucha de las Administraciones intervinientes en el proceso; III. *La actuación Administrativa*. En este apartado se describen las actuaciones realizadas, frente al problema en las

⁷ Para facilitar el trabajo de investigación necesario para la tramitación de la queja, el artículo 4 de la Ley 1/1998, de los Derechos y la Atención al Menor establece la obligación de las autoridades o de los responsables de todos los centros de facilitar al Defensor del Menor toda la información que se les recabe. Las decisiones o resoluciones del Defensor del Menor de Andalucía, aun cuando no son vinculantes (de obligado cumplimiento) para la Administración a la que se le dirigen, sí tienen la fuerza y el valor que dimanar de la *auctoritas* del Defensor, esto es, del prestigio y el reconocimiento social que tiene esta Institución.

ocho provincias andaluzas; IV. *El absentismo grave y consentido*: En este apartado se enumeran las actuaciones llevadas a cabo en el Ministerio Fiscal y el Servicio de Atención al Niño; V. *El perfil sociológico del menor absentista*: Aporta los datos recopilados, el análisis de los mismos, así como las características de las familias. Por último en las *conclusiones finales* con valoraciones propias de los responsables del estudio realizado, se incluyen las recomendaciones y sugerencias a poner en práctica. Paso a describir, de forma resumida, los puntos más relevantes que, a nuestro juicio, merecen ser destacados:

a) *Justificación*. La decisión de elaborar el informe, surge de la confluencia de dos factores: por un lado, los numerosos documentos oficiales, trabajos y estudios de expertos, que ponen de manifiesto, con datos y cifras, la existencia de un importante nivel de absentismo escolar en las diferentes provincias andaluzas, relacionada, dicha problemática, con la elevada tasa de abandono y fracaso escolar que registra el sistema educativo andaluz, y por otro lado, el deseo de esta institución de trasladar al plano práctico los compromisos públicamente asumidos de orientar su actuación hacia la decisiva defensa de los derechos de los ciudadanos y los colectivos más desfavorecidos de la Comunidad Autónoma, entre los que se encuentran la mayoría de las familias afectadas por el absentismo escolar. El proceso se inicia solicitando informes a todas y cada una de las Delegaciones Provinciales de la Consejería de Educación y Ciencia, y a todos y cada uno de los Ayuntamientos de las capitales andaluzas⁸.

En la solicitud se exponían los motivos que justificaban la investigación y se pedía información específica sobre los siguientes extremos:

1. Barriadas o núcleos de población de esa capital en las que el fenómeno del absentismo escolar tenga una mayor incidencia.
2. Programas o actuaciones de lucha contra el absentismo escolar que se desarrollen en las barriadas, explicitando el contenido, objetivos y resultados del mismo.
3. Valoración de la situación actual del problema y sus posibilidades de solución, incluyendo una referencia a la actuación de la Fiscalía de menores en el ámbito de sus competencias.
4. Cualquier otro dato o circunstancia importante para la investigación.

b) *Definición del término*. El absentismo escolar, según el informe, “entendido como la falta injustificada de asistencia a clase por parte de algún alumno”, no comporta necesariamente la existencia de un problema de tipo educativo y menos aún de tipo social. Sin embargo, cuando estas faltas de asistencia se suceden de forma reiterada o se extienden por lapsos de tiempo prolongados, el ritmo de aprendizaje del alumno se resiente inevitablemente y comienzan a aparecer problemas de retraso escolar que, de no solucionarse rápidamente, pueden derivar en situaciones de abandono y fracaso escolar. En estos supuestos, el absentismo escolar pasa a convertirse en un serio problema educativo. Por ello, es indispensable analizar cómo interactúan los distintos elementos educativos y sociales que coexisten dentro del fenómeno del absentismo escolar, para poder conocer cuáles son los mecanismos reales que inciden en su aparición y cuáles serían las soluciones posibles para este grave problema.

⁸ Ley 9/1999 de 18 de noviembre. También el Consejo de Gobierno de la Junta de Andalucía aprobó el Decreto 167/2003 de 17 de junio por el que se establece la ordenación de la atención educativa a alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones sociales desfavorecidas.

En este sentido, podemos decir que *el absentismo escolar se nos presenta como un problema en cuya aparición inciden factores educativos y, fundamentalmente, sociales, y cuya solución precisa de la adopción de diversas medidas, tanto de tipo educativo como, esencialmente, de carácter social*. El informe considera que, se trata además de un problema que, de no ser solucionado a tiempo, puede convertirse, a corto plazo, en un importante problema para el sistema educativo (abandono y fracaso escolar) y, a medio y largo plazo, en un grave problema social (paro, delincuencia, marginación).

c) Marco legal: Desde el punto de vista educativo:

La determinación del marco legal dentro del cual se desarrollan las diferentes actuaciones y programas de lucha contra el absentismo escolar, debe comenzar necesariamente con una referencia a lo dispuesto en el artículo 27 de la Constitución Española, que, en su apartado 1. que *«todos tienen derecho a la educación»*, especificando en su apartado 4. que *«la enseñanza básica es obligatoria y gratuita»*.

Por su parte, la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de Julio, reguladora del Derecho a la Educación, señala en su artículo 1.1. que *«todos los españoles tiene derecho a una educación básica que les permita el desarrollo de su propia personalidad y la realización de una actividad útil a la sociedad. Esta educación será obligatoria y gratuita en el nivel de educación general básica y, en su caso, en la formación profesional de primer grado, así como en los demás niveles que la Ley establezca»*.

Por otro lado, la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, precisa en su artículo 5.1. que *«la educación primaria y la educación secundaria obligatoria constituyen la enseñanza básica. La enseñanza básica comprenderá diez años de escolaridad, iniciándose a los seis años de edad y extendiéndose hasta los dieciséis»*. Especificando en el apartado 2 de este mismo artículo que *«la enseñanza básica será obligatoria y gratuita»*.

Estos preceptos nos permiten delimitar el ámbito preciso al que, por imperativo legal, deben extenderse las actuaciones de lucha contra el absentismo escolar como forma de garantizar el Derecho Fundamental de todos a la educación. Un ámbito que es el configurado por los niveles educativos que comprende la enseñanza básica, es decir la educación primaria y la educación secundaria obligatoria, en el cual se escolarizan los menores con edades comprendidas entre los 6 y los 16 años.

La atribución a la Administración de la responsabilidad última en la garantía de la efectividad de este Derecho Fundamental a la educación durante el citado período escolar, encuentra su fundamento legal básico en el apartado 5 del citado artículo 27 de la Constitución, que establece que *«los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación mediante una programación general de la enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores afectados y la creación de centros docentes»*.

Del mismo informe, analizando dicho apartado, podríamos llegar a la conclusión de que la Administración Pública únicamente tiene la obligación, en aras de la garantía del Derecho a la Educación, de ofertar un número de plazas escolares suficiente para atender a toda la demanda generada durante el período -entre los 6 y los 16 años- que comprende la escolarización obligatoria. Es decir, en una primera interpretación de estos preceptos podría concluirse que las responsabilidades de la Administración en relación con el problema del absentismo escolar terminan con la garantía de que todo alumno en edad de escolarización obligatoria tendrá a su disposición un puesto escolar.

Sin embargo, *el absentismo escolar* no es esencialmente un problema de insuficiencia de plazas escolares, -aun cuando puedan existir casos aislados en que así ocurra-, antes al contrario, el propio concepto de “*menor absentista*” considerado como aquel alumno que no asiste habitualmente a clase, lleva implícito el reconocimiento de que dicho alumno dispone de una plaza escolar asignada, aun cuando no haga uso de la misma. Por tanto el problema del absentismo no se soluciona exclusivamente garantizando la existencia de un puesto escolar para cada alumno que lo demande, sino que exige de la Administración una acción positiva que va más allá de la mera garantía de un puesto escolar y que incluye la adopción de medidas efectivas para solventar los problemas que están en el origen de la inasistencia a clase del alumno.

A estos efectos, debemos tomar en consideración que el alumno absentista es un alumno que afronta el proceso formativo desde una posición de desventaja por un doble motivo: por un lado, por cuanto el absentismo suele estar unido a problemas de tipo social o familiar que inciden fuertemente en el alumno y, por otro lado, por cuanto la inasistencia reiterada a clase conlleva ineludiblemente la aparición de disfunciones educativas tales como falta de adaptación al grupo-clase o retraso escolar. Nos encontramos, por tanto, ante lo que se denomina un alumno con “necesidades educativas especiales”, cuya integración escolar pasa por la adopción, por la Administración, de medidas de carácter compensatorio, que permitan salvar (compensar) las condiciones de desigualdad con que afronta el hecho educativo.

En consecuencia, la adopción por la Administración de medidas de lucha contra el absentismo escolar habrá de hacerse en el marco determinado por el Título V de la LOGSE, que lleva por rúbrica «*De la compensación de las desigualdades en la educación*», y comprende los artículos 63 a 67. En relación con estos preceptos, nos parece oportuno resaltar lo dispuesto en el artículo 63, apartados 1 y 2:

«1. Con el fin de hacer efectivo el principio de igualdad en el ejercicio del derecho a la educación, los Poderes públicos desarrollarán las acciones de carácter compensatorio en relación con las personas, grupos y ámbitos territoriales que se encuentren en situaciones desfavorables y proveerán los recursos económicos para ello.

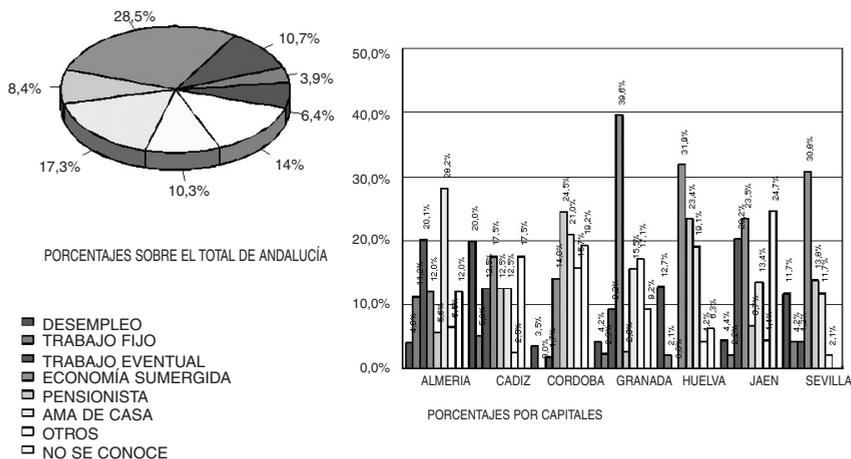
2. Las políticas de educación compensatoria reforzarán la acción del sistema educativo de forma que se eviten las desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole.»

d) Proceso: Considerábamos que el absentismo escolar era un problema en cuya existencia y posible solución, confluían una variedad de factores de tipo social y familiar que estaban en el entorno de los menores absentistas. Por ello, se planteó la conveniencia de elaborar un estudio sobre dichos factores, con el objetivo de esbozar los rasgos esenciales de lo que denominamos “el perfil sociológico del menor absentista”. Se prepararon dos modelos de cuestionarios que recogían una serie de ítems, preguntas relacionadas con las circunstancias sociales y económicas que rodeaban al menor absentista y su familia. Otros, hacían referencia al nivel de estudios de los padres, las condiciones de habitabilidad de la vivienda, los ingresos familiares, así como el número de miembros de la unidad familiar, etc. Paralelamente al proceso, se efectuaron visitas de investigación a las diferentes capitales andaluzas, a fin de conocer in situ la realidad de la problemática absentista, objeto de esta investigación.

e) Análisis de los datos:

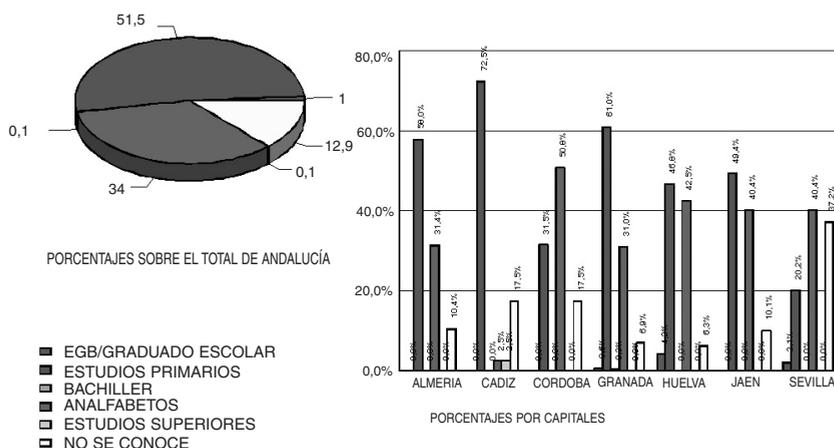
1. Muestra seleccionada: El total de familias que conforman la muestra seleccionada asciende a 371. Se incluyen todas las Capitales de provincias, salvo Málaga, que no remitió debidamente cumplimentados los cuestionarios remitidos.
2. Características generales de las familias: El 64'1% de las mismas son nucleares, es decir en el domicilio conviven los hijos junto con sus padres. El porcentaje relativo a las llamadas familias monoparentales en la que conviven los hijos junto a su padre o su madre asciende sólo al 19'9%. El 15'9% las familias son extensas, esto es, conviven en el domicilio además de los hijos y los padres, algún ascendente, hermanas/os o familiar de estos últimos.
3. Número de miembros por familia: El 56'3 % de las mismas tienen entre cinco y diez miembros, el 35'8% menos de 5 y el 7% más de diez.
4. Número de menores por familia: el 55'5% de ellas tienen menos de tres hijos, el 38'5% tienen entre cuatro y siete hijos y el 4'5% tienen más de siete hijos.
5. Edad de los padres o tutores: el 57'9% de los padres (215) y el 63'8% de las madres (237), tienen edades que oscilan entre los 30 y los 50 años. Les siguen las que tienen menos de 30 años, con el 24'7% las madres y el 13'2% los padres y por último los que tienen más de 50 años, el 4% de las madres y el 4'8% de los padres. Sólo en doce familias, se ha especificado la existencia de la figura del tutor, representando un 3'2% del total de las familias encuestadas.
6. Situación laboral de los padres o tutores: Aquí debemos señalar el elevado porcentaje, el 31,2% de los padres (116), el 25,6% de las madres (95) y el 1% de los tutores, que se dedican a la economía sumergida, es decir que realizan actividades para obtener ingresos dentro de una situación de desempleo, sin ningún tipo de contrato laboral y sin estar dados de alta en ningún Régimen en la Seguridad Social. En este sentido, la precariedad laboral incide de manera negativa en la atención que las familias deben ofrecer a los menores. La incompatibilidad con la escuela viene determinada por la necesidad que tienen los padres de ayuda de sus hijos en el desempeño de distintas labores.

SITUACIÓN LABORAL DE LOS PADRES O TUTORES



7. Situación económica de las familias: De los resultados obtenidos relativos a los ingresos anuales obtenidos por la unidad familiar, observamos un dato preocupante: el 73% de las unidades familiares tienen unos ingresos anuales inferiores a un millón (de las antiguas pesetas). Ello permite ratificar, a juicio de los autores, una consideración apuntada a lo largo del presente informe analizado, que la escasez de recursos económicos, es decir, la pobreza, incide sobremanera en la problemática del absentismo escolar.
8. Nivel educativo de los padres o tutores: En cuanto al nivel educativo de los padres o tutores, si sumamos el total de analfabetos y los que tienen estudios primarios, se observa que el 80,2% de los padres y el 91% de las madres, en el mejor de los casos, saben leer y escribir . El 1´8% de los padres, tiene el Graduado Escolar o EGB, y tan sólo una persona, un padre, de todas las familias estudiadas, ha cursado estudios superiores. Este bajo nivel cultural y el elevado porcentaje de analfabetismo, dificulta el acceso al mercado laboral de los adultos de la familia y está íntimamente relacionado con la falta de motivación y el desinterés que estos padres, en general, muestran por los aspectos relativos con el mundo educativo. Además incide negativamente en los menores , ya que la familia no es consciente de la necesidad de formación, como vía para la promoción laboral de sus hijos, en definitiva, no valora la importancia de la educación y su implicación en el sistema escolar no participando en el proceso educativo de sus hijos.

NIVEL EDUCATIVO DE LOS PADRES O TUTORES



9. Problemáticas sociofamiliares: Los problemas o situaciones problemáticas, en este apartado, están relacionadas, en general, con la dinámica familiar en la carencia de normas o hábitos y en las disfunciones o conflictos familiares. Hay también un grupo de problemas derivados de situaciones que dependen directamente de los padres o tutores, como son las toxicomanías, la delincuencia, las enfermedades psíquicas o físicas, padecidas por los mismos, las actuaciones negligentes y los indi-

cios de maltrato físico y psíquico hacia el menor. A todo ello habría que sumar otros problemas originados o padecidos por el menor, tales como los trastornos de conducta, situaciones de predelinuencia y trabajo infanto-juvenil.

El 88,1% de las familias se caracteriza por la ausencia de una serie de reglas necesarias para la convivencia y para el desarrollo adecuado de las funciones domésticas, referidas a la falta de organización sobre el uso del tiempo libre, incumplimiento de obligaciones y deberes cotidianos, tiempo dedicado a ver la televisión, horarios inadecuados de levantarse y acostarse, a los que les sumaríamos hábitos inadecuados a nivel sanitario, como no acudir a las revisiones médicas, la automedicación y otros problemas y situaciones de riesgo. Como es lógico, estos hábitos inadecuados inciden negativamente en la educación y desarrollo de los menores. Así en el 44, 2% de las familias, los menores están inmersos en situaciones que impiden un desarrollo evolutivo adecuado, destacando los casos de abandono que sufren, siendo desatendidos en sus necesidades básicas: nutrición, higiene... condicionado, no sólo por la falta de recursos económicos, sino por de la dejadez o negligencia de algunas familias.

f) Conclusiones. Del informe planteado vamos a detallar, en forma de *sugerencias*, las diferentes propuestas que, a nuestro juicio, podrían ayudar a mejorar la eficacia de las actuaciones administrativas en la lucha contra el absentismo escolar, actualmente en funcionamiento en nuestra Comunidad Autónoma.

Los autores plantean “nuestra pretensión no es otra que colaborar, en la medida de nuestras posibilidades y con los medios que la Ley pone a nuestro alcance, en el empeño de todos por conseguir que el absentismo escolar deje de ser en Andalucía un problema educativo y social grave”. Para una mayor claridad, agrupan las resoluciones en función de los distintos aspectos que han sido analizados en el apartado anterior de conclusiones, limitándonos a recoger sucintamente aquellas propuestas que consideramos de mayor interés de entre las expuestas en el mismo. A modo de sugerencias recogen en los distintos aspectos, enunciados y actuaciones a tener en cuenta:

1) Aspectos normativos:

- Que se regulen normativamente las actuaciones administrativas de lucha contra el absentismo escolar, insertándose las mismas dentro del ordenamiento jurídico educativo, con el siguiente esquema:
 - * Inclusión de los programas de absentismo en la Ley de Solidaridad en la Educación como uno de los programas obligatorios de educación compensatoria comprendidos dentro del ámbito de las actuaciones de solidaridad en la educación.
 - * Elaboración de disposiciones normativas de desarrollo que regulen detalladamente los diferentes aspectos de organización, gestión y ejecución que conforman los programas de absentismo.

2) Aspectos organizativos:

- Que se elabore un convenio de colaboración interadministrativa en relación al problema del absentismo escolar, en el que se determinen claramente las competencias y responsabilidades que cada Administración, con competencias en la materia, asume en relación a la gestión y ejecución de los programas de absentismo.
- Que se estructure un esquema organizativo para la gestión y ejecución de los programas de absentismo, con una jerarquización de forma piramidal, que permita racionalizar el funcionamiento de dichos programas, dotar de coherencia al sistema y evis-

tar las actuales disfuncionalidades en su ejecución. Este esquema debería contar con un órgano central con competencias en toda la Comunidad Autónoma, y con órganos de gestión a nivel provincial y local.

3) Aspectos financieros:

- Que se acuerde un marco estable de financiación de los programas de absentismo escolar, en el que se determinen de forma clara los compromisos de financiación que asume cada Administración Pública con competencias en la materia, las condiciones para la liberación de los fondos, los criterios de reparto entre los diferentes programas y las fórmulas de control y fiscalización del gasto.

4) Aspectos de gestión y ejecución:

- Que se elabore un programa tipo de absentismo, que sirva como referente para todos los programas que se pongan en funcionamiento a nivel local.
- Que se elaboren una serie de documentos modelo, para plasmar las distintas actuaciones concretas de intervención dentro del proceso de ejecución de los programas de absentismo.
- Que se articulen acuerdos de coordinación y cooperación entre los responsables de los programas de absentismo, a nivel provincial y regional, y los responsables del Servicio de Atención al Niño y el Ministerio Fiscal.

5) Aspectos educativos:

- Que se dicten Instrucciones, por parte de la Consejería de Educación y Ciencia, en las que se explicita el carácter obligatorio de los programas de absentismo para los centros docentes y se determinen las actuaciones a realizar, en su ejecución por el personal docente.

Por último, de forma general y resumida, paso a reflejar algunas de las *recomendaciones* que acompañan al Informe sobre el Absentismo escolar en la Comunidad Autónoma andaluza:

1. Que se unifiquen en un único programa de absentismo todos los programas, actualmente dependientes de las Administraciones Públicas, que tienen por objeto directo o indirecto la lucha contra el absentismo escolar.
2. Que se defina claramente el concepto de menor absentista y se realice un estudio acerca de la incidencia real del problema del absentismo escolar a nivel local, provincial y regional.
3. Que se determine la composición de los Equipos profesionales de Absentismo adscritos a los programas, garantizando una dotación personal y material a los mismos acorde con sus necesidades reales, se garantice un mínimo de estabilidad a los profesionales y se establezca un plan de formación y perfeccionamiento de los profesionales que integran los Equipos de Absentismo.
4. Que se incluyan en los Proyectos de Centro los programas de absentismo con carácter obligatorio para todo el personal docente y se facilite la participación de los alumnos absentistas en las escuelas de verano y se potencie la organización de las mismas.
5. Que se fomente la creación de escuelas de padres/madres en zonas que cuenten con un elevado número de alumnos absentistas y que se incentive económica y profesionalmente a aquellos docentes que acepten destinos en centros que escolarizan a alumnos con especial problemática social.

6. Que se otorgue la condición de Centro de Actuación Educativa Preferente a todos aquellos centros que cuenten con un elevado índice de absentismo entre sus alumnos, con todas las consecuencias inherentes a tal condición.

Con posterioridad a las sugerencias y recomendaciones incluidas en el *Informe sobre el absentismo escolar en Andalucía*, quiero poner de manifiesto los objetivos que debe alcanzar el sistema educativo andaluz, reflejados en la Ley de Solidaridad en la Educación⁹, que consolida su compromiso con la igualdad de oportunidades para todos los ciudadanos y ciudadanas, así como la universalización del derecho a la educación y la integración social de los sectores de población más desfavorecidos.

En este sentido se firma también el *acuerdo de 25 de noviembre del 2003*, por el que se aprueba el plan integral *para la prevención seguimiento y control del absentismo escolar*.

Y el compromiso de “intensificar culturalmente y atender pedagógicamente a individuos o grupos con dificultades, retraso o fracaso escolar durante el transcurso de la educación obligatoria”, recogido en *La Propuesta para el Debate de una Ley de Educación en Andalucía, 2006*.

6. CONCLUSIONES

Si la educación constituye un derecho de la persona, cumplir los Derechos Humanos, hacer efectivo el derecho a la educación, debe convertirse en el objetivo prioritario de los países. Hay que instar a los Estados en el cumplimiento de los objetivos del milenio, tales como lograr una enseñanza primaria universal, para que todos los niños y niñas puedan terminar un ciclo completo de enseñanza primaria, erradicar la pobreza y el hambre, así como la mortalidad infantil, y combatir las enfermedades, eliminar las desigualdades entre los géneros...trabajando de forma cooperativa y efectiva, tanto a nivel mundial, internacional nacional, y local.

⁹ Ley 9/1999 de 18 de noviembre. También el Consejo de Gobierno de la Junta de Andalucía aprobó el Decreto 167/2003 de 17 de junio por el que se establece la ordenación de la atención educativa a alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones sociales desfavorecidas.

EL DERECHO A LA EDUCACIÓN EN EUROPA A TRAVÉS DE LA CONVENCION SOBRE LOS DERECHOS DEL NIÑO

Paulí Dávila Balsera

Luís M^a Naya Garmendia

Iñaki Zabaleta Imaz

Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea

INTRODUCCIÓN¹

Si bien, desde la perspectiva histórica, la mayoría de países occidentales ha considerado la educación como un elemento importante para la formación de los ciudadanos, lo cual ha supuesto también la promoción de una formación profesional adecuada a las necesidades sociales y económicas –derivándose la necesaria obligatoriedad escolar-, lo cierto es que hasta mediados del siglo XX no va tomando cuerpo el reconocimiento internacional del derecho a la educación; de manera que en la actualidad podemos hablar de la universalización de este derecho reconocido tanto en las constituciones nacionales como en algunos tratados sobre derechos humanos. Por otra parte, la ratificación casi universal de la *Convención sobre los Derechos del Niño* (CDN) de 1989, ha supuesto también una nueva mirada sobre sus derechos, ampliando nuestra visión y observando algunos elementos educativos que subyacen en dicha Convención.

Con estos dos ejes principales –el derecho a la educación y los derechos del niño- pretendemos analizar la situación del derecho a la educación en Europa, a partir del estudio comparado de la mayoría los países europeos. Se trata de recoger las recomendaciones que el *Comité de los Derechos del Niño* realiza a los diversos Estados Partes y ver de qué manera se ha llevado a cabo la implementación de la CDN en lo respecta al derecho a la educación, sabiendo que en la Convención existen otros elementos educativos². Para realizar esta tarea hemos utilizado como fuentes primarias los informes finales de dicho

¹ Este artículo se enmarca en una investigación financiada por el Ministerio de Educación y Ciencia, número de proyecto SEJ2004-01690/EDUC.

² DÁVILA, P. Y NAYA, L.M. (2006): “Implicaciones educativas de la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) y su implementación en Europa”, Comunicación presentada en la *Conférence internationale et interdisciplinaire relative aux droits de l'enfant*, Gante, Bélgica, 18-19 de mayo (en prensa).

Comité, además de otros documentos, como los informes respectivos de cada uno de los Estados Partes. Este tipo de documentación resulta de gran utilidad para poder realizar estudios comparados debido a que, poco a poco, la información en ellos recogida se ha ido homogeneizando.

EL DERECHO A LA EDUCACIÓN EN LOS TRATADOS INTERNACIONALES

Los cambios políticos y educativos llevados a cabo en Europa durante los últimos decenios, y sobre todo a partir de la Segunda Guerra Mundial, cuando no con anterioridad, han supuesto el reconocimiento expreso del derecho a la educación en la mayoría de las constituciones europeas³. No obstante, para conocer el derecho a la educación, desde la perspectiva internacional, es necesario tener presentes los tratados que han ido desarrollando dicho derecho. En este sentido, tenemos que partir de los diversos instrumentos jurídicos internacionales sobre los derechos humanos y también los relativos a los derechos de los niños y niñas. Así pues, por lo que respecta a los tratados sobre derechos humanos, la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, de 1948, hacía unas referencias muy discretas a la infancia, posiblemente entendiendo que la minoría de edad no significaba carecer de derechos, pero en cambio cuando se refiere a la educación es más explícita, y sienta las bases de lo que posteriormente se desarrollará bajo la categoría del derecho a la educación. En este sentido, en esta declaración se plasman de forma clara los principios que habrán de regir el derecho a la educación y también se menciona la necesidad de la enseñanza de estos derechos como manera de conseguir los objetivos de la propia declaración.

El artículo 26 fija el precepto sobre el derecho a la educación, estableciendo tres ámbitos básicos: por una parte, el reconocimiento de la gratuidad y obligatoriedad de la enseñanza elemental o básica, posibilitando el acceso a otros niveles de enseñanza; por otra parte, se especifican los objetivos de la educación que, necesariamente, se refieren a los aspectos curriculares y, finalmente, se reconoce el derecho de los padres a escoger el tipo de educación que deseen para sus hijos. Que sean estos los tres aspectos más relevantes en la plasmación del derecho a la educación, obedece a un contexto histórico determinado y a las negociaciones entre los representantes de los gobiernos a la hora de elaborar este instrumento internacional. El primer aspecto señalado era fácilmente asumible tanto por los países del Este de Europa como Occidentales, pues, en definitiva, compartían la trayectoria histórica de que la obligatoriedad escolar estaba ya plasmada en sus respectivas constituciones. Sin embargo, parece ser que los objetivos de la educación no eran parte importante de la negociación, hasta que en 1947 el Congreso Judío Mundial planteó a los delegados que se “proveía de un marco técnico para la educación, pero no contenía nada sobre el espíritu de la educación”⁴, obligándoles a reflexionar sobre los contenidos de la educa-

³ El “Derecho a la Educación” es recogido de forma diferente en la gran mayoría de las Constituciones Europeas: Alemania, 1949; Andorra, 1993; Austria, 1929; Belarús, 1996; Bélgica, 1994; Bulgaria, 1991; Chipre, 1960; Croacia, 1990; Dinamarca, 1849; Eslovaquia, 1992; Eslovenia, 1991; España, 1978; Estonia, 1992; Federación Rusa, 1993; Finlandia, 1999; Francia, 1958; Grecia, 1975; Hungría, 1949; Irlanda, 1937; Islandia, 1944; Italia, 1947; Letonia, 1922; Liechtenstein, 1921; Lituania, 1992; Luxemburgo, 1868; Macedonia, 1991; Malta, 1964; Moldova, 1994; Mónaco, 1962; Noruega, 1814; Países Bajos, 1983; Polonia, 1997; Portugal, 1976; República Checa, 1992; Rumania, 1991; Serbia y Montenegro, 1990; Suecia, 1974; Suiza, 1999; Turquía, 1982; Ucrania, 1996. Fuente: “Legal status of the right to education” in Proyecto Right to Education, <http://www.right-to-education.org> (30 de abril de 2006).

⁴ TOMASEVSKI, K. (2004): *El asalto a la Educación*. Barcelona: Intermón Oxfam, p. 68.

ción. Finalmente, hasta esa fecha nada se había dicho sobre el derecho de los padres a elegir la educación para sus hijos, cuestión fundamental para contrarrestar el poder del Estado. De forma que en mayo de 1948 se plantea el derecho de los padres, pues como señala Tomasevski “en ese momento no existía noción de los derechos del niño por lo que el debate giró en torno al equilibrio entre el poder del Estado y los derechos de los padres”⁵. Finalmente sería Eleanor Roosveelt, presidenta de la Comisión, la que zanjó el asunto asumiendo la redacción final del artículo.

Esta solución había conciliado los planteamientos con respecto a la educación sobre todo a partir de la correlación de fuerzas presente en la Organización de las Naciones Unidas, pero, por supuesto, no había solventado el desarrollo de los derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales que le seguirían. En la perspectiva de tiempo, y antes de los Pactos Internacionales de 1966, se producirá la *Declaración de los Derechos del Niño*, de 1959, donde vuelve a recogerse el derecho a la educación de una manera más explícita, sentando las bases planteadas por este precepto, tanto en las obligaciones gubernamentales, los contenidos de la educación y la libertad de los padres.

El segundo instrumento internacional que nos interesa resaltar es el *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales* (1966), donde se recoge el derecho a la educación, artículo 13, que es el más largo todo el tratado y que es la base sobre la cual todavía se mantiene el reconocimiento de este derecho⁶.

Como puede observarse, este artículo recoge no solamente lo enunciado en 1948, sino que amplía de tal manera aquellos principios que casi sirve de marco legislativo para el desarrollo de un sistema educativo. Así mismo, el reconocimiento de este derecho supone la inclusión de todo un conjunto de derechos y libertades, así se aprecian las responsabilidades de los gobiernos y del Estado en cuanto que el ejercicio al derecho a la educación requiere de un sistema educativo donde la enseñanza primaria sea obligatoria y gratuita, de ahí que se trate de un derecho económico, social y cultural; marca los objetivos de la educación, orientando incluso los contenidos que debería tener y, finalmente, reconoce el derecho a los padres y a la iniciativa privada a la elección, todo ello bajo un principio reiterativo “el desarrollo de la personalidad humana”, y creación de centros, de ahí que también se trate de un derecho civil y de libertades⁷. No obstante, como puede apreciarse, el documento es de 1966 –después de un largo proceso de elaboración– y entra en vigor en 1976. Pero lo más sorprendente es que hasta diciembre de 1999 el *Consejo Económico y Social*, organismo que garantiza el cumplimiento del Pacto, no ofrece una interpretación de dicho derecho. Es decir, más de 30 años alrededor de un tema tan importante. La posición del Consejo Económico y Social con respecto al derecho a la educación en el marco de los derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales es clara:

“La educación es un derecho humano intrínseco y un medio indispensable de realizar otros derechos humanos. Como derecho de la autonomía de la persona la educación es el principal medio que permite a adultos y menores marginados económica y socialmente salir de la pobreza y participar plenamente en sus comunidades”⁸.

⁵ *Ibidem*.

⁶ Resulta interesante observar los informes que remiten los Estados Partes al Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales para observar la evolución y las recomendaciones que se hace por parte de dicho Comité, que en lo sustancial coinciden con las que realiza el Comité sobre los derechos del Niño. Se puede ver <http://www.ohchr.org/spanish/bodies/cescr/index.htm>

⁷ BEITER, K.D. (2006): *The Protection of the Right to Education by International Law*. Lieden/Boston, Martinus Nijhoff Publishers, p. 37 y ss.

“El derecho a la educación (...) se ha clasificado de distinta manera como derecho económico, derecho social y derecho cultural. Es, todos esos derechos al mismo tiempo. También, de muchas formas es un derecho civil y un derecho político. Ya que se sitúa en el centro de la realización plena y eficaz de esos derechos. A este respecto, el derecho a la educación es el epítome de la indivisibilidad y la interdependencia de todos los derechos humanos”⁹.

La importancia de este derecho lo sitúa en el centro de todos los derechos humanos, siendo la expresión máxima de sus características, en cuanto a su indivisibilidad e interdependencia. Es decir, no se puede aceptar una parte de este derecho sin tener en cuenta el todo que significa, ni tampoco aceptar su parcialidad sin considerar el conjunto de los derechos humanos. Así en la labor del *Comité de los Derechos del Niño* y en las observaciones anteriormente señaladas por el *Consejo Económico y Social* se tendrán en consideración estas interpretaciones, además de la propia dinámica de los diferentes organismos de garantía¹⁰. En este sentido, resulta fundamental la interpretación facilitada por la primera Relatora del Derecho a la Educación (1998-2004), Katarina Tomasevski, y que en su informe preliminar a la labor que habría de desarrollar, se refería a las características que debían tener las escuelas primarias, señalando por primera vez su planteamiento de las “4 Aes” (*Availability, Accessibility, Acceptability, Adaptability*)¹¹, que resulta una herramienta útil para conocer el estado del derecho a la educación en el mundo. Por supuesto, este planteamiento estaba enriquecido con los principios derivados de los derechos de los niños y niñas, y todo el resto de instrumentos internacionales alrededor de la educación. De esta forma, podemos hablar de una manera integral al referirnos a la educación, reconociendo que se trata del “derecho a la educación” y también de “derechos en educación”¹².

Además de estos instrumentos internacionales de carácter universal y otros regionales, también en Europa encontramos toda una trayectoria a favor de los derechos humanos, de la infancia y la educación que, desde 1950 hasta la *Constitución Europea*, muestran el interés por legislar en este ámbito. Así, por lo que respecta al *Consejo de Europa*, podemos destacar el *Convenio para la protección de los derechos humanos y de las libertades fundamentales*, de 1950; la *Carta Social Europea* de 1961 y su revisión de 1996 o el *Convenio europeo sobre el ejercicio de los derechos de los niños*, también de 1996, además de otras recomendaciones. Por lo que respecta a la Unión Europea, existen diversas recomendaciones del Parlamento Europeo desde 1990, además de todas las legislaciones nacionales. Podemos señalar la *Carta Europea de los Derechos del Niño*

⁸ Consejo Económico y Social en las *Observaciones generales 13 (E/C121999/10)* (Observación al artículo 13, párrafo 1).

⁹ Consejo Económico y Social en las *Observaciones generales 13 (E/C121999/10)* (Observación 11 al artículo 14, párrafo 2).

¹⁰ BEITER, K.D. (2006) *Op. Cit.*

¹¹ Puede consultarse el *Informe preliminar de la Relatora Especial sobre el derecho a la Educación, Sra. Katarina Tomasevski, presentado de conformidad con la resolución 1998/33 de la Comisión de Derechos Humanos*. En la primera traducción al castellano la primera “A” aparecía como “disponibilidad”. En fechas posteriores se ha traducido por asequibilidad. TOMASEVSKI, K. (1999): *Informe anual de la Relatora Especial sobre el derecho a la Educación. Presentado de conformidad con la resolución 1999/25 de la Comisión de Derechos Humanos. E/CN.4/2000/6*. Un desarrollo pormenorizado de este planteamiento se puede encontrar en “El derecho a la educación: panorama internacional de un derecho irrenunciable” en NAYA, L.M. (coord): *La educación y los derechos Humanos*. Donostia, Erein, pp. 63-90 o más recientemente TOMASEVSKI, K. (2006) *Human Rights Obligations in Education. The 4-As Scheme*. Nijmegen: Wolf Legal Publishers.

¹² BEITER, K.D. (2006) *Op. Cit.*, p. 477.

de 1992, en la que se pide la elaboración de una Carta de los Derechos del Niño a partir de la *Convención* y donde se recogen algunas cuestiones relativas al derecho a la educación, en términos parecidos a los que hemos señalado en los tratados anteriores¹³. También se puede señalar el *Convenio Europeo sobre Ejercicio de los Derechos del Niño* de 1996, que tiene un carácter más restrictivo en la defensa procesal de los derechos del niño, o una resolución del Parlamento Europeo de 1999 exhortando la firma del tratado de la OIT, sobre trabajo infantil y la no participación en los conflictos armados, también se firma el Tratado de Ámsterdam, donde se incluye la no discriminación por razón de edad. Finalmente en el 2002, la *Carta de Derechos Fundamentales de la Unión Europea*, que se incluye en la Constitución Europea, sería la expresión máxima del reconocimiento de los derechos humanos en una Constitución de ese rango, incluyendo también los derechos de los niños y niñas, gracias a la labor realizada por Euronet¹⁴. Al margen de todas estas iniciativas en las cuales se tienen en consideración los derechos de la infancia y de la educación, hemos de reconocer que desde la puesta en marcha de la *Convención sobre los Derechos del Niño* en 1990, la mayoría de estados europeos han modificado sus respectivas legislaciones para incluir aspectos que estuvieran de acuerdo con dicha Convención, además de las reservas que en algunos casos también han realizados los países europeos¹⁵.

En la Carta de los derechos fundamentales incluida en la Constitución Europea, podemos observar que dentro del capítulo de “*Libertades*” se incluye el derecho a la educación. La redacción de este texto es mucho más restrictiva que las anteriores que hemos señalado, de manera que se insiste, además de en asegurar la gratuidad de la enseñanza obligatoria, en garantizar la libertad de creación de centros –caballo de batalla de la enseñanza privada- y en el derecho de los padres a educar a sus hijos de acuerdo con sus convicciones personales. Es evidente que este planteamiento no ha entrado en los objetivos de la educación, más que para garantizar a los padres el tipo de enseñanza que deseen, pero no en cuanto a unos valores que ya estaban recogidos en otros tratados.

EL DERECHO A LA EDUCACIÓN Y LOS OBJETIVOS EDUCATIVOS EN LA CDN

Una vez expuestos los antecedentes sobre el derecho a la educación, en este epígrafe vamos centrarnos en los dos artículos que, explícitamente, recogen cuestiones directamente relacionadas con la educación, nos referimos al artículo 28, dedicado al derecho a la educación, y el artículo 29, sobre los objetivos de la educación, pues la Convención recoge, en estos artículos, de manera acertada toda una tradición reciente sobre el derecho a la educación dentro de los instrumentos internacionales¹⁶. Como puede apreciarse por los contenidos de estos dos artículos se plasma los principios ya enunciados por el artículo 26 de la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* y por los artículos 13 y 14 del *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*. Lo importante de la redacción de ambos artículos reside en que separa dos cuestiones que en redacciones anteriores se trataban conjuntamente, nos referimos, al reconocimiento por parte de los

¹³ Resolución A3-0172/92 de 8/7/1992 en el Diario Oficial de las Comunidades Europeas, fecha 21/9/1992.

¹⁴ La dirección de la Web de Euronet es <http://www.europeanchildrensnetwork.org/> (30 de abril de 2006).

¹⁵ HODGKIN, R. Y NEWELL, P. (2004): *Manual de Aplicación de la Convención sobre Derechos del Niño*. Ginebra, UNICEF, Primera edición, 2001.

Estados Partes del derecho a la educación, en el sentido de organizar un sistema educativo, artículo 28, y el de los objetivos de la educación, que se tratan más explícitamente en el artículo 29.

No obstante, nos parece pertinente resaltar que la aportación tanto teórica como metodológica propuesta por Katarina Tomasevski¹⁷, es de tal riqueza que nos facilita unas herramientas de análisis válidas para el conocimiento del derecho a la educación y su situación en el mundo. Nuestro análisis es más limitado, pues tan sólo pretendemos centrarnos en las observaciones y recomendaciones del *Comité de los Derechos del Niño* sobre este aspecto tan importante, sabiendo que un estudio en profundidad de este derecho requiere tener presente la interdependencia de muchos otros derechos que están relacionados con la educación. Para ello, y a fin de exponer la complejidad de las obligaciones de los gobiernos en relación con el derecho a la educación, hemos recogido en el siguiente cuadro los aspectos relativos al derecho a la educación, tal y como cabe interpretarlo desde el artículo 13 del *Pacto sobre los Derechos Económicos, Sociales y Culturales* y posteriores interpretaciones y observaciones hechas por el propio *Consejo Económico y Social* y otros principios que rigen el derecho a la educación en los tratados internacionales, como es la propia Convención. Esta ilustración sintetiza en muchos aspectos las aportaciones de Katarina Tomasevski-

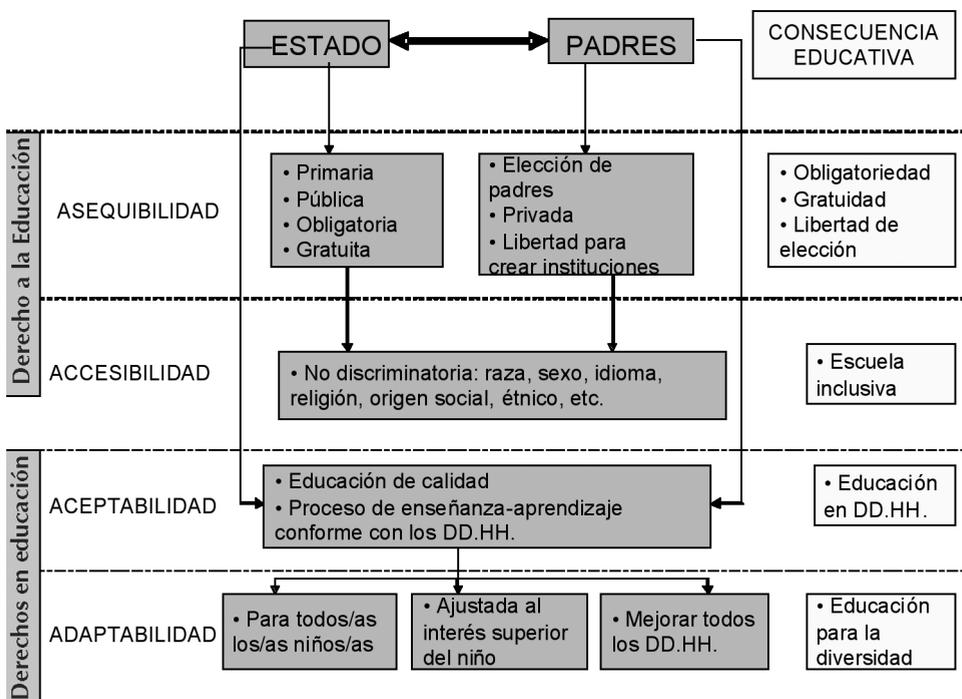


Ilustración 1: Las 4 Aes y sus consecuencias escolares y educativas

¹⁶ BEITER, K.D. (2006) *Op. Cit.*

¹⁷ TOMASEVSKI, K. (2004) *Op. Cit.*, TOMASEVSKI, K. (2006): *Op. Cit.* o DÁVILA, P. Y NAYA, L.M. (2005): "Infancia y Educación en el marco de los Derechos Humanos.", en NAYA, L.M. (Coord): *Op. cit.*, pp. 91-135.

ki, y al mismo le hemos añadido las consecuencias educativas y escolares que tiene, en nuestra opinión, cada una de las categorías señaladas¹⁸.

Hemos querido resaltar en este cuadro las obligaciones gubernamentales de los Estados, en el sentido de que éstos deben invertir en educación, en última instancia en infraestructura y mantenimiento para asegurar la *asequibilidad* (disponibilidad) de los centros escolares, con todas sus necesidades; asegurando el *acceso* a todos los colectivos, sin discriminación ni dentro de los centros escolares, ni en el acceso, bien sea por la no asistencia, o bien por la explotación laboral. De la misma manera, el Estado debe establecer y aplicar normas en educación que permitan una educación *aceptable* con los derechos humanos y también que se *adapte* a la diversidad cultural. Todo ello supone la búsqueda y establecimiento de unos indicadores que permitan constatar no sólo el reconocimiento del derecho a la educación, sino los derechos en educación¹⁹. La búsqueda de estos indicadores son el reto mayor que cabe esperar entre quienes se preocupan por una aplicación correcta de los derechos de la infancia y de la educación.

A la vista de la lectura que hace el *Comité de los Derechos del Niño*, está claro que el artículo 28 ha requerido una mayor atención, pues como no escapa a su interpretación, de acuerdo con el artículo 28.1, el derecho a la educación parece una meta bastante difícil de alcanzar por muchos países, insistiendo en que se trata de que los Estados ejerzan dicho derecho progresivamente, y en condiciones de igualdad de oportunidades. Por ello, en algunos casos, interpela a la cooperación internacional como motor del crecimiento económico, favoreciendo así una mayor inversión en educación, de manera que incluso el propio Comité recuerda que el artículo 4 recomienda que los Estados inviertan “*hasta el máximo de los recursos de los que se disponga*”.

Respecto a los diversos niveles de enseñanza, la Convención proclama que hay que implantar la enseñanza obligatoria y gratuita, si bien es consciente de que siempre esa educación no es gratuita ya que se paga directa o indirectamente a través de los impuestos, como bien ha estudiado Tomasevski²⁰. En cambio, por lo que respecta a la enseñanza secundaria, el Comité es consciente de que la mayoría de países no dispone de recursos suficientes para garantizarla, así como los problemas que plantea el acceso a la formación profesional. La diferencia de edad entre la edad de conclusión de la enseñanza obligatoria y la edad de admisión al empleo es, con frecuencia, causa de inquietud para el Comité. Con respecto a la enseñanza superior las referencias son menores, subrayando que el acceso a la misma debe realizarse “*sobre la base de la capacidad*”, permitiendo que los niños de familias de escasos recursos puedan presentarse a los exámenes de entrada a la universidad y dar becas a los que los superen.

Por otra parte, como hemos señalado, corresponde al artículo 29 analizar y desarrollar los objetivos educativos, evitando entrar en los contenidos de los programas escolares, aunque, si nos fijamos detalladamente en el desarrollo del artículo en cuestión, podemos apreciar que muchos de los aspectos que en él se citan, tienen que ver con una orientación

¹⁸ Este cuadro tiene la aprobación de la propia Katarina Tomasevski, en comunicación verbal mantenida personalmente con ella.

¹⁹ Además de las obras de TOMASEVSKI, K., se puede consultar HENAIRE, J. ET TRUCHOT, V. (2003): “Les indicateurs du droit à l’éducation : le défi d’une mise en œuvre”, en CIFEDHOP : *Défis éducatifs et droits de l’homme*. Genève, pp. 57-80.

²⁰ TOMASEVSKI, K. (2006): *The State of the Right to Education Worldwide. Free or Fee: 2006 Global Report* (en prensa).

curricular apropiada a la defensa de los Derechos Humanos y Libertades Fundamentales. Se intentan fomentar actitudes favorables hacia la familia, los valores nacionales y el respeto en una sociedad libre y tolerante, ajena a cualquier atisbo de discriminación o en contra de los Derechos Humanos.

En este sentido, podemos ver que la Convención hizo una apuesta por desarrollar un currículum apropiado a la formación del ciudadano y a la convivencia en paz en una sociedad libre. Muchos de estos aspectos han sido ya recogidos tradicionalmente en los programas escolares, bien de forma autónoma, conformando asignaturas en el currículum, o bien sirviendo de ejes transversales a otras materias curriculares. Así lo podemos ver en el desarrollo de dicho artículo 29, que refleja, por lo tanto, el consenso mundial acerca de los objetivos fundamentales de la educación, como plantea el Comité “existe un consenso internacional sobre los objetivos de la educación capaz de superar las barreras erigidas por la religión, la nación y la cultura en numerosas regiones del mundo”²¹. Como cabía esperar muchos países islámicos han hecho reservas a este artículo por considerarlo incompatible con la ley coránica; poniendo sobre la mesa un tema conflictivo sobre la prevalencia de la universalidad o el respeto a la diversidad cultural.

Una cuestión que parece clara en este artículo, y que ya estaba reflejada en redacciones anteriores, es que los sistemas educativos deben desarrollar el potencial de todos los niños basándose en el principio de igualdad de oportunidades, abarcando las “*aptitudes*” del niño en el campo de la creatividad, las artes, la artesanía, los deportes y las capacidades profesionales; la “*capacidad física*”, desde la simple coordinación motriz hasta actividades como la natación, la gimnasia, los juegos de balón; y el desarrollo de la “*personalidad*”. Evidentemente el conocimiento de que ello se lleve a cabo en la escuela resulta difícil para los análisis que realiza el Comité, pues muchas veces los datos de los que dispone se refieren a cuestiones estadísticas, como abandono o repeticiones escolares, lo cual demandaría, en nuestra opinión, análisis más pormenorizados sobre las prácticas educativas y la obtención de datos más cualitativos donde se refleje la consecución de dichos objetivos educativos.

Como se ha podido observar con el ejemplo europeo²², se observa que hay una carencia clara con respecto al conocimiento de los Derechos Humanos y del Niño en los programas escolares, de manera que el Comité, siendo consciente de esta situación, aconseja repetitivamente que, no solamente se incluyan estos derechos en los programas, sino que los miembros de la Comunidad Educativa practiquen una educación basada en los Derechos Humanos. Lo mismo ocurre con otros objetivos relativos al respeto a los padres, identidad cultural, idioma, valores nacionales del país en que vive, del país del que sea originario y de las civilizaciones distintas de la suya; recogido en el artículo 29, pues, “*hay muchos países que promueven activamente el patriotismo, a expensas de inculcarles el respeto de diferentes culturas, en especial las culturas de los grupos minoritarios. Algunos países están preocupados porque ya no se enseña el respeto de los valores nacionales, por juzgarlos anticuados*”²³. La idea que quiere transmitir el Comité es que todas las personas de todas las culturas merecen la misma valía y respeto. Otros aspectos de este mismo artículo son objeto de preocupación para el Comité porque demuestran que existe

²¹ HODGKIN, R. Y NEWELL, P. (2004): *Op. cit.* p. 474.

²² DÁVILA, P. Y NAYA, L.M. (2003): “La infancia en Europa: una aproximación a partir de la Convención de los Derechos del Niño”, en *Revista Española de Educación Comparada*, nº 9, pp. 83-134.

²³ HODGKIN, R. Y NEWELL, P. (2004) : *Op. cit.*, p. 479.

una escasa sensibilidad en los Estados Partes para desarrollar políticas educativas encaminadas a una vida responsable en sociedad, a la igualdad de los sexos, a una educación por la paz o al respeto al medio ambiente. En este último caso la Convención es precursora al incluir el respeto al medio ambiente entre los objetivos educativos.

LA IMPLEMENTACIÓN DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN EN EUROPA

En este epígrafe tan solo vamos a recoger las recomendaciones del Comité²⁴ relacionadas con los artículos citados. El núcleo de preocupaciones del Comité se centra en las siguientes cuestiones: abandono, deserción y absentismo escolar, privación del derecho a la educación; discriminación, escuelas maternas; escuelas en zonas rurales, disciplina; la edad de escolarización y acceso a la enseñanza secundaria. Por lo que respecta al artículo 29, la mayoría de recomendaciones se refieren a la inclusión de los derechos humanos en los programas escolares²⁵.

Así por lo que respecta al *abandono, deserción y absentismo escolar* el Comité se ha referido a los siguientes casos:

Unión Europea hasta 2004

España: elevada tasa de absentismo (2).

Finlandia: aumento de las tasas de abandono escolar (1).

Grecia: alta tasa de deserción escolar. No se hace cumplir sistemáticamente la obligatoriedad de la enseñanza (1). Muy alta tasa de deserción escolar entre los romaníes (1).

Italia: ajuste del contenido de los planes de estudio podría contribuir a reducir la tasa de abandono escolar (1).

Portugal: tasas relativamente altas de abandono y repetición en primaria y secundaria (2).

²⁴ Para este trabajo han sido analizadas las recomendaciones del Comité realizadas a los siguientes países: Alemania CRC/C/15/Add.43 y CRC/C/15/Add.226, Andorra CRC/C/15/Add.176, Austria CRC/C/15/Add.98, Belarús CRC/C/15/Add. 17 y CRC/C/15/Add.180, Bélgica CRC/C/15/Add.38 y CRC/C/15/Add.178, Bulgaria CRC/C/15/Add.66, Chipre CRC/C/15/Add.59 y CRC/C/15/Add.205, Croacia CRC/C/15/Add.52, Dinamarca CRC/C/15 Add. 33 y CRC/C/15/Add.151, Eslovaquia CRC/C/15/Add.140, Eslovenia CRC/C/15/Add.65 y CRC/C/15/Add.230, España CRC/C/15/Add.28 y CRC/C/15/Add.185, Estonia CRC/C/15/Add.196, Federación Rusa CRC/C/15/Add.4 y CRC/C/15/Add.110, Finlandia CRC/C/15/Add.53 y CRC/C/15/Add.132, Francia CRC/C/15 Add. 20 y CRC/C/15/Add.240, Grecia CRC/C/15/Add.170, Hungría CRC/C/15/Add.87, Irlanda CRC/C/15/Add.85, Islandia CRC/C/15/Add.50 y CRC/C/15/Add.203, Italia CRC/C/15/Add.41 y CRC/C/15/Add.198, Letonia CRC/C/15/Add.142, Liechtenstein CRC/C/15/Add.143, Lituania CRC/C/15/Add.146, Luxemburgo CRC/C/15/Add.92, Macedonia CRC/C/15/Add.118, Malta CRC/C/15/Add. 129, Moldova CRC/C/15/Add.192, Mónaco CRC/C/15/Add.158, Noruega CRC/C/15/ Add.23 y CRC/C/15/Add.126, Países Bajos CRC/C/15/Add. 114, Polonia CRC/C/15/Add.31 y CRC/C/15/Add.194, Portugal CRC/C/15/Add.45 y CRC/C/15/Add.162, Reino Unido CRC/C/15/Add.34 y CRC/C/15/Add.188, República Checa CRC/C/15/Add.81 y CRC/ CRC/15/Add.201, Rumania CRC/C/15/Add.16 y CRC/C/15/Add.199, San Marino CRC/C/15/Add.214, Santa Sede CRC/C/15/Add.46, Serbia y Montenegro CRC/C/15/Add.49, Suecia CRC/C/15Add.2 y CRC/C/15/Add.101, Suiza CRC/C/15/Add. 182, Turquía CRC/C/15/Add.152, Ucrania CRC/C/5/Add.42 y CRC/C/15/Add.191.

²⁵ Los números entre paréntesis significa que esas recomendaciones se hicieron al primer informe del Estado Parte (1), o al segundo (2). Para ello es necesario conocer las fechas de dichos informes, se puede consultar DÁVILA, P. Y NAYA, L.M. (2003) *Op. Cit.* Hemos considerado de forma separada a los países de nueva incorporación a la Unión Europea, dado que hasta la fecha no han presentado nuevos informes.

Nuevos miembros de la UE (a partir de 2004)

Eslovenia: escasas posibilidades educativas futuras de quienes abandonan la escuela en el período de escolarización obligatoria. Tomar medidas para reducir el abandono escolar (1).

Estonia: más de 5000 niños no asisten a la escuela y que las tasas de deserción y repetición sean altas (1).

Letonia: elevado número de niños no cursa la enseñanza primaria obligatoria (1).

Lituania: pocos niños asisten al preescolar y son muchos los que abandonan la escuela (1).

Malta: cuestiones de analfabetismo y absentismo (1).

Países candidatos

Bulgaria: elevada tasa de abandono de los estudios (1).

Otros países europeos

Federación Rusa: tasas de abandono, disminución de las tasas de matriculación en secundaria, profesional y técnica (1).

Macedonia: una parte significativa de los niños en edad escolar no asiste a la primaria ni a la secundaria (1).

Moldova: disminución del número de matrículas en todos los niveles de la educación obligatoria y aumento de la tasa de deserción escolar (1).

Serbia y Montenegro: se ha dado un rechazo de la población a la uniformización del sistema educativo, como consecuencia de ello a 300.000 niños se les ha impedido ir a la escuela (1).

Ucrania: aumento de la tasa de deserción en secundaria y profesional (2).

También algunos colectivos pueden verse privados del derecho a la educación, como ocurre en los casos de:

Unión Europea hasta 2004

Bélgica: menores a los que se ha denegado el asilo puedan ver privado su derecho a la educación (1).

Finlandia: adoptar medidas para que los niños refugiados y solicitantes de asilo tengan el mismo acceso a los servicios educativos (2).

Grecia: no se hace cumplir sistemáticamente la obligatoriedad de la enseñanza. Dificultades de acceso para los hijos de solicitantes de asilo y refugiados (1).

Suecia: se necesita más información sobre la situación de los grupos vulnerables, particularmente, los hijos pertenecientes a minorías, incluidos los hijos nacionales, y los niños descuidados en las principales zonas urbanas (1).

Nuevos miembros de la UE (a partir de 2004)

República Checa: discriminación en el acceso a la escuela de los niños migrantes ilegales y refugiados a quienes se les niega asilo (2).

Otros países europeos

Noruega: el Comité comparte la preocupación expresada por el Estado Parte ante las limitaciones y la falta de especialización que se observan en la preparación profesional de algunos profesores y señala que esas limitaciones tienen efectos negativos en la educación y en los alumnos y que son fruto de numerosos factores, entre ellos los bajos sueldos de los profesores. El Comité reco-

mienda que el Estado Parte estudie la manera de lograr que la educación oficial sea más accesible a los niños que viajan una parte del año, por ejemplo mediante la utilización de servicios móviles de comunicaciones y programas de enseñanza a distancia (1).

Otros aspectos considerados son los relativos a las dificultades para *acceder a la enseñanza secundaria* en los casos de **Belarus, Eslovenia y Macedonia**, entre otros. Así mismo, es motivo de preocupación la situación con respecto a las *escuelas maternas* en los casos de **Islandia y Lituania**, donde es escasa la población que asiste a las mismas. Lo cual no quiere decir que en el resto de países europeos existan suficientes escuelas maternas para acoger a la población infantil. También es motivo de discriminación el hecho de que la población situada en *zonas rurales* tenga dificultades para su acceso a la obligatoriedad escolar, como se pone de manifiesto en los casos de la **Federación Rusa, Rumania, Polonia y Grecia**. Otro aspecto ya considerado es el de la disciplina escolar, donde es llamativa la situación de **Irlanda**, pues “Al comité le inquieta la situación de los niños expulsados de la escuela por las sanciones impuestas por los profesores, así como las consecuencias negativas de estas expulsiones y su posible repercusión en las tasas de abandono y de asistencia escolares”²⁶.

Finalmente, unos cuantos Estados Partes reciben elogios del Comité por las disposiciones favorables en el campo educativo. Como son los casos siguientes:

Unión Europea hasta 2004

Alemania: interés ya que a partir de 1996 todos los niños de Alemania gozarán del derecho a disponer de una plaza en párvulos. El Comité reconoce la determinación del Estado Parte de prevenir las tendencias xenófobas y las manifestaciones de racismo, y de hacerles frente. También debe encomiarse al Gobierno por los amplios esfuerzos realizados para garantizar la participación de la autoridades federales, de los Lander y locales, así como la cooperación entre ellas, para la realización de una campaña nacional para prevenir ese fenómeno y luchar contra él, y para promover la armonía étnica y racial, en el marco general de la Campaña de la Juventud iniciada por el Consejo de Europa (1).

Dinamarca: se ha reconocido *de facto* pero no *de jure* el derecho a la educación de los niños a quienes se ha rechazado su solicitud de asilo (1).

Finlandia: alentar a que adopte medidas para que los niños refugiados y solicitantes de asilo tengan el mismo acceso a los servicios educativos (2). Satisfacción por la gratuidad de la enseñanza (1 y 2).

Italia: agrado por la ampliación de la obligatoriedad de 8 a 10 años. Preocupación por la alta tasa de abandono (2).

Portugal: el Comité se felicita de las medidas adoptadas por el Gobierno en materia de educación, en el sentido de incrementar la consignación presupuestaria para educación en una suma equivalente al 1% del PIB hasta 1999 y de ampliar la red de instituciones preescolares (2).

Nuevos miembros de la UE (a partir de 2004)

Eslovaquia: reconocimiento de que la duración de la enseñanza obligatoria es de 10 años (1).

²⁶ CRC/C/15/Add. 85 párrafo 22.

Países candidatos

Turquía: satisfacción por la prolongación de la obligatoriedad hasta 8 años (1).

Otros países europeos

Noruega: se ha reconocido *de facto* pero no *de jure* el derecho a la educación de los niños a quienes se ha rechazado su solicitud de asilo (1).

Con respecto a la *gratuidad.*, otro de los elementos sobre los cuales se incide en los informes, las referencias recogidas en las observaciones del Comité son menos y en la mayoría de los casos inciden en que se sobrecarga el presupuesto familiar con las actividades extraescolares, la compra de material escolar o de los libros de textos (**Andorra, Serbia y Montenegro, Ucrania**) o el aumento de las asignaciones presupuestarias a educación (**Portugal**), o por el contrario recortes presupuestarios (**Suecia**).

La *no discriminación*, como sabemos, es uno de los principios básicos de la Convención y por lo tanto atraviesa todo el tratado y debe estar presente en las prácticas educativas. Pero además, cuando nos referimos a los niños y niñas impedidos y/o discapacitados, partimos de la consideración de que la discapacidad no puede ni debe ser un obstáculo para el disfrute de los derechos humanos, como se ha puesto de manifiesto en los diversos tratados internacionales sobre el tema²⁷. Así pues, siguiendo esa trayectoria, la Convención recoge sus derechos en dos casos que tienen sus repercusiones educativas. Nos referimos, por una parte, a los derechos de los niños y niñas impedidos (artículo 23), donde se recoge el derecho a disfrutar de una vida plena y decente, además de tener “acceso efectivo a la educación, la capacitación,... la preparación para el empleo”. Por lo tanto, en la defensa de este derecho están implicados tanto la no discriminación, como el derecho a la educación, pues existe una interdependencia entre discapacidad y derechos humanos²⁸. Otro de esos derechos, dentro del ámbito de la no discriminación, sería el artículo 30, sobre niños de minorías o de pueblos indígenas, donde se les reconoce el derecho a “tener su propia vida cultural, a profesar su propia religión, o a emplear su propio idioma”, y cuyas correspondencias educativas son evidentes.

Con respecto a los *niños y niñas impedidos*, como indica el Comité: “los Estados deberán combatir activamente las actitudes y prácticas que discriminen contra los niños con discapacidades y les denieguen igualdad de oportunidades a disfrutar los derechos garantizados por la Convención”²⁹, y también “recomienda sistemáticamente que se adopten todas las medidas necesarias para integrar a los niños con discapacidad en el sistema general de educación”³⁰. Con este tipo de propuestas y recomendaciones, lo que se está afirmando es que el sistema educativo debe considerar la integración de los niños y niñas con discapacidades y, por lo tanto, plantea de forma indirecta que la escuela debe ser inclusiva. Se trata, como ha analizado Katarina Tomasevski, de tener en consideración la accesi-

²⁷ Con referencia al caso europeo, ver: Comisión de las Comunidades EUROPEAS: (2003): Igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad. Ref. COM (2003) 650 final. También puede consultarse <http://www.un.org/spanish/esa/social/disabled/dis50y00.htm>.

²⁸ “Los derechos humanos se aplican a las personas impedidas” aunque no hay referencias a ellas en el PIDCP ni el en PIDESC. HODGKIN, R. Y NEWELL, P. *Op. Cit.*, p. 278.

²⁹ Informe sobre el 16º periodo de sesiones, septiembre/octubre de 1997, CRC/C/69, párrafo 338 e) Hodgkin, R. y Newell, P. *Op. Cit.*, p. 350.

³⁰ El informe de 1996 del Relator Especial sobre la supervisión de la aplicación de las Normas Uniformes observa que en 10 de los 80 países que proporcionaron información sobre su legislación, ésta no garantiza al niño impedido el derecho a la educación, Hodgkin, R. y Newell, P. *Op. Cit.*, p. 357.

bilidad, es decir, hacer accesible la escuela a todos aquellos niños y niñas que de alguna manera pudieran sufrir alguna discriminación.

En el estudio de esta cuestión, casi podríamos plantearnos un mapa de la discriminación de los niños y niñas discapacitados en Europa, en función de las recomendaciones del Comité. De manera que podríamos considerar a ciertos países en los cuales existe una labor positiva por parte de las legislaciones nacionales, donde prevalece el principio de no discriminación, reconociendo la integración escolar en casos como (**Austria, Belarús, España, Eslovenia, Finlandia, Francia, Islandia, Italia, Letonia, Lituania, Luxemburgo, Noruega, Portugal, Reino Unido, Republica Checa, San Marino y Suecia**). Es decir, parece estar extendido el reconocimiento de la no discriminación. No obstante, también el Comité constata que este reconocimiento legal o bien no se extiende lo suficiente a los discapacitados, o en la realidad existen discriminaciones patentes, como en los siguientes casos:

Unión Europea hasta 2004

Alemania: falta de servicios para la educación de niños con problemas de aprendizaje (2).

Bélgica: dificultades en el goce de los derechos, incluida la educación, por parte de los discapacitados (2).

Grecia: los niños con discapacidades son objeto de discriminación (1).

Irlanda: no hay una política nacional que proteja a los niños discapacitados (1).

Luxemburgo: vago estado de aplicación de la Ley de integración escolar de 1994 (1).

Reino Unido: el principio de no discriminación no se aplica a los discapacitados. Alta tasa de exclusión temporal de la escuela en niños con discapacidad (2).

Nuevos miembros de la UE (a partir de 2004)

Chipre: gran diversidad de escuelas especiales para niños con discapacidades que no favorece su integración en las escuelas ordinarias (2).

Eslovenia: las medidas de aplicación no son efectivas (2).

Estonia: la ley de educación no prevé lo suficiente la inclusión de los niños con discapacidad (1).

Lituania: el principio de no discriminación no se aplica plenamente a los discapacitados, sobre todo en relación con la salud y educación (1).

Letonia: fomentar su integración en el sistema educativo y en la sociedad (1).

Malta: debe elaborar programas especiales de educación y fomente la inclusión y reintegración de los niños con discapacidad en el sistema de enseñanza (1).

Polonia: los niños discapacitados no tienen oportunidad de acceder a escuelas y programas educativos integrados (2).

Países candidatos:

Rumania: los niños con discapacidad ven en la práctica limitado su acceso a la enseñanza oficial (2).

Turquía: fomentar su integración en el sistema de educación normal, en particular impartiendo formación especializada a los docentes y haciendo que las escuelas sean más accesibles (1).

Otros países europeos

Federación Rusa: lentitud en la incorporación de los niños discapacitados a la educación general (2).

Macedonia: los niños con discapacidades están excluidos de muchas actividades (1).

Moldova: se hace poco por integrar a estos niños en el sistema de educación normal y en la sociedad. Se define a los incapacitados como “sujetos inválidos” (1).

Noruega: no gozan de la máxima integración social con sus compañeros (2).

Ucrania: los niños con discapacidades viven en condiciones deficientes (2).

Con respecto a los *minorías o de pueblos indígenas* y como señala el Comité, “podrían parecer superfluas las disposiciones del artículo 30. Sin embargo, la sobrecogedora evidencia de la discriminación grave y persistente que padecen grupos minoritarios o pueblos indígenas justifica que se afirmen sus derechos en un artículo aparte”³¹. Uno de los colectivos étnicos discriminados, sino el más, en Europa es sin duda, la minoría romaní, como se pone en evidencia tanto en los informes de los Estados Partes como en las observaciones finales del Comité; de manera que en la mayoría de países nos encontramos con parecidas recomendaciones. Son pocos los países que escapan a estas recomendaciones de integración de la minoría romaní en el sistema educativo de cada uno de los Estados. No obstante, sería necesario un estudio más en profundidad de dichas recomendaciones, pues parece estar presente en el ánimo del Comité más un planteamiento integracionista que de adecuación de los derechos humanos a dicha minoría; es decir, más centrada en la accesibilidad que en la adaptabilidad.

Unión Europea hasta 2004

Austria: discriminación social de los niños romaníes (1).

España: adoptar medidas para impedir actitudes discriminatorias contra los niños vulnerables, incluidos migrantes o gitanos (1). Preocupación por la difícil integración de los niños romaníes e hijos de familias migrantes. El principio de no discriminación no se aplica plenamente con los romaníes. Acceso insuficiente de los romaníes al sistema educativo (2)

Finlandia: tasas elevadas de deserción escolar de los romaníes. Toma nota de las actividades para reforzar la condición de la lengua romaní en la enseñanza escolar, materiales, formación de maestros, etc. (2).

Francia: los romaníes sufren una discriminación de hecho (2).

Grecia: muy alta tasa de deserción escolar entre los romaníes (1).

Italia: no se han tomado suficientes medidas para evaluar y atender las necesidades de niños de origen extranjero y romaní (1). Preocupación por el acceso insuficiente de los niños romaníes a los servicios de enseñanza (2).

Portugal: insuficiente acceso de los niños romaníes al sistema educativo (2).

Reino Unido: el principio de no discriminación no se aplica a los romaníes nómadas e hijos de irlandeses (2).

Nuevos miembros de la UE (a partir de 2004)

Eslovaquia: hay discriminación de facto contra la minoría romaní en especial acceso a la educación y salud (1). La mayor parte de los niños romaníes acuden a escuelas especiales (1). No se puede enseñar en idioma romaní (1).

Eslovenia: la discriminación contra los romaníes y otras minorías es generalizada. Los romaníes son uno de los grupos más vulnerables. Hay mucho niños romaníes en clases de niños con necesidades especiales (2).

³¹ *Ibidem. cit.*, p. 489.

Hungría: facilitar el acceso a los servicios educativos a los niños romaníes (1). La CDN no está disponible en romaní (1).

Lituania: el principio de no discriminación no se aplica plenamente a los romaníes, sobre todo en relación con la salud y educación (1).

Polonia: debe adoptar medidas para impedir discriminaciones con los romaníes (1). No se aplica el principio de no discriminación con los romaníes o minorías étnicas (2).

República checa: no se han tomado medida para prevenir las prácticas discriminatorias contra los romaníes (1). Los romaníes son blanco específico de la violencia (2). Se han tomado numerosas iniciativas para luchas contra la discriminación en la educación, en particular contra los romaníes (2). Satisfacción por el establecimiento de escuela secundaria para romaníes por iniciativa del propio pueblo romaní (2). Excesiva representación de los niños romaníes en “escuelas especiales” (2).

Países candidatos

Rumania: preocupación por los niños de minorías. Bajo índice de escolaridad de los niños gitanos y zonas rurales (1). El Gobierno debería adoptar una política activa de no discriminación con respecto a los niños pertenecientes a minorías (1). Complacencia por la aplicación de estrategias encaminadas a mejorar los derechos de los romaníes (incluida la enseñanza) (2).

Otros países europeos

Belarús: el principio de no discriminación no se aplica a los niños de hogares desfavorecidos, zonas rurales, origen romaní y afectados por la catástrofe de Chernobyl (2).

Macedonia: hay reducido número de matrícula en todos los niveles de los romaníes (1). Los niños de determinadas poblaciones minoritarias, en particular los romaníes, no disfrutan el pleno respeto de sus derechos (1).

Moldova: no se aplica plenamente el principio de no discriminación a (...) los niños de origen romaní y los niños de otras minorías étnicas, sobre todo en salud y enseñanza (1).

Noruega: muchos niños romaníes y de otros grupos itinerantes no terminan la enseñanza obligatoria (1 y 2).

Serbia y Montenegro: preocupación por la manera en que son tratados los adultos y niños musulmanes, se dan casos graves de discriminación contra los romaníes (1).

Suiza: falta información sobre romaníes y nómadas (..) no existe una política para ocuparse de esos niños (1).

Ucrania: Los niños romaníes sufren discriminación en el acceso a la educación y salud. Los niños de minoría, tales como los romaníes no reciben educación de calidad (2).

Una buena expresión de lo indicado por el Comité es la recomendación realizada a **Eslovaquia:** “El Comité toma nota con preocupación de que la mayor parte de los niños romaníes concurren a escuelas especiales en razón de las diferencias reales o percibidas de idioma y cultura que se da entre los romaníes y la mayoría de la población; de que la Ley de educación no ofrece la posibilidad de enseñar en idioma romaní y de la descripción estereotipada y negativa de los romaníes y sus niños en general, pero especialmente

en el informe inicial. La Comisión recomienda que el Estado Parte diseñe nuevas medidas encaminadas a garantizar que los niños romaníes gocen de igualdad de acceso y de oportunidades en materia de la asistencia a escuelas ordinarias, con clases de apoyo si fuera necesario. El Comité también recomienda que el Estado Parte se sirva examinar la situación del idioma romaní en el sistema de educación, tanto en la legislación como en la práctica, y la medida en que satisface las exigencias de la población romaní y de sus niños, y que considere según sea apropiado adoptar nuevas medidas encaminadas a garantizar la educación o la instrucción en idioma romaní, de conformidad con el artículo 29 de la Convención. Debería reforzarse la formación de docentes en este idioma. El Comité recomienda que el Estado Parte, de conformidad con el apartado c) del artículo 29 de la Convención, garantice que el sistema de educación, y los medios de comunicación en particular, favorezcan actitudes positivas respecto de las minorías y fomente el diálogo intercultural entre las minorías y la mayoría, incluidos los niños”³².

Pero junto con esta discriminación claramente manifiesta, también tenemos que considerar las recomendaciones que se amplían a *otras minorías étnicas* y a las expresiones de *xenofobia y racismo* apreciadas por el Comité, con excepciones como la de Alemania, que recibe elogios por las campañas de prevención del racismo³³. El tono general de las recomendaciones se basa en las dificultades de estas minorías para el acceso y ejercicio de los derechos.

Unión Europea hasta 2004

Bélgica: dificultades en el goce de los derechos, incluida la educación, por parte de los niños pobres, extranjeros, menores no acompañados (2).

Dinamarca: la discriminación se da de facto contra los niños de minorías étnicas, refugiados, etc. incluso en el sistema educativo (2).

Grecia: hay manifestaciones de xenofobia entre docentes y alumnos (1).

Países Bajos: se siguen de cerca los resultados educativos de las minorías, pero siguen mostrando disparidades considerables (1).

Reino Unido: alta tasa de exclusión temporal de la escuela en niños de minorías y marcada diferencia en el rendimiento escolar (2).

Suecia: se necesita más información de los hijos pertenecientes a minorías (1). Aumento del racismo y la xenofobia (2).

Nuevos miembros de la UE (a partir de 2004)

Chipre: hay una falta de disposiciones jurídicas que ilegalicen la discriminación racial por parte de particulares en la educación y el empleo (2).

Países candidatos

Croacia: se han dado casos de acoso contra los niños de origen serbio y musulmán (1).

Rumania: el Gobierno debería adoptar una política activa de no discriminación con respecto a los niños pertenecientes a minorías (1).

Otros países europeos

Andorra: los hijos de los trabajadores temporeros que residen ilegalmente en Andorra pueden tener dificultad de acceso a la educación y salud (1).

³² Eslovaquia CRC/C/15/Add.140, párrafos 47 y 48.

³³ Alemania CRC/C/15/Add.43, párrafo 6.

Federación Rusa: aumento del racismo y la xenofobia (2). Preocupación por las condiciones de vida de las minorías étnicas y por su acceso a la salud y educación (2).

Islandia: alto índice de fracaso escolar entre los niños inmigrantes, especialmente en secundaria (2).

Liechtenstein: reanudar la campaña contra la xenofobia de 1995 para prevenir los prejuicios y la hostilidad contra los extranjeros (1).

Suiza: se discrimina de hecho a los niños extranjeros o de minorías (1).

Otro motivo de discriminación es la *lengua*, de manera que en aquellos Estados que no tiene regulado este derecho, o que lo violan de hecho, también reciben recomendaciones del Comité, sugiriendo la enseñanza del idioma minoritario³⁴. En este sentido, podemos señalar los siguientes casos.

Unión Europea hasta 2004

Reino Unido: prestar un mayor apoyo a la enseñanza del idioma irlandés en las escuelas de Irlanda del Norte (1).

Nuevos miembros de la UE (a partir de 2004)

Estonia: actitudes discriminatorias para con las comunidades lingüísticas minoritarias (rusófobos), no ciudadano y los que se encuentran en situación ilegal (1). No hay legislación que prohíba la discriminación en el acceso a la educación (1).

Letonia: inferior calidad de la enseñanza en zonas rurales (1). La secundaria se impartirá exclusivamente en letón y el bilingüe sólo llegará hasta el 9º grado (1). Velar porque los niños de minorías puedan cursar la secundaria también en el propio idioma (1).

Países candidatos

Turquía: preocupación por las reservas formuladas a los artículos 17, 29 y 30 (...) en algunos casos, en particular en lo que se refiere a la educación y la libertad de expresión y al derecho al disfrute de su propia cultura y el uso de su propia lengua, esas reservas pueden tener repercusiones adversas en los niños pertenecientes a grupos étnicos que no están reconocidos como minorías (1).

Otros países europeos

Belarús: limitada disponibilidad de la educación en lengua belarusa (2).

Serbia y Montenegro: preocupación por los niños de lengua albanesa en Kosovo (1)

Abundando en todos estos aspectos lingüísticos el Comité insiste en la formación de maestros para atender a esas minorías lingüísticas, así como la elaboración de material educativo en dichas lenguas. También hemos de considerar las discriminaciones por motivos religiosos, donde se puede apreciar algunas recomendaciones del Comité en casos relacionados con las minorías que profesan el Islam, o la enseñanza de la religión. Es el caso de **Francia y Alemania**, donde el Comité menciona las leyes que están discutiendo en algunos Länder sobre la prohibición de que las maestras usen velo ya que no contribuye a que el niño comprenda lo que es la libertad de religión (2). No obstante, más llamativo es el caso de **Noruega**, donde los padres de los niños que no desean cursar la educa-

³⁴ HODGKIN, R. Y NEWELL, P. (2004): *Op. cit.*, p. 496.

ción religiosa obligatoria deben presentar una solicitud oficial indicando la fe del niño, lo que puede constituir violación de su vida privada (1).

Asimismo, y a pesar de que uno de los motivos de discriminación en general en el mundo es el de los impedimentos al acceso a la educación por parte de las niñas, lo cierto es que en las recomendaciones sobre este asunto, en el caso europeo, no son tan evidentes, constatándose casos contrarios. Así se refiere a las siguientes situaciones:

Unión Europea hasta 2004

Italia: el número de niñas que terminan la educación secundaria es mayor que el de los niños (2).

Portugal: número relativamente bajo de niños que continúa hasta la educación superior desde la escuela secundaria, con una disparidad aguda entre los varones (42%) y las mujeres (57%).

Nuevos miembros de la UE (a partir de 2004)

Chipre: algunas leyes no se aplican igual a los niños y a las niñas (2).

Países candidatos

Turquía: Altas tasas de deserción escolar entre las niñas a partir del 3º grado (1).

Rumania: alto porcentaje de niñas que abandonan la escuela (2).

Otros países europeos

Federación Rusa: situación de las niñas en las zonas rurales (1).

Macedonia: hay reducido número de matrícula en todos los niveles de las niñas. Las tasas de deserción de las muchachas en primaria y secundaria es sumamente elevada (1).

Santa Sede: preocupación por la discriminación en escuelas e instituciones católicas en relación con el sexo (1).

Serbia y Montenegro: combatir las tendencias del sistema educativa a perpetuar la discriminación o los estereotipos fundados en el sexo (1).

Así mismo, otro aspecto a tener en cuenta es el de la protección contra “toda forma de perjuicio o abuso físico o mental, descuido o trato negligente, malos tratos o explotación, incluido el abuso sexual” (artículo 19 de la CDN), ya que tiene relación con el Art. 28.2, sobre disciplina escolar sin violencia, y donde “los Estados Partes adoptarán cuantas medidas sean adecuadas para velar por que la disciplina escolar se administre de modo compatible con la dignidad humana del niño”; siendo responsable de la prevención de toda la violencia contra los niños, ya sea ésta inflingida por funcionarios del Estado o por los padres, maestros y otras personas a cargo de su cuidado³⁵. Por otra parte, el Comité ha subrayado que el castigo corporal, en la familia, en las escuelas u otras instituciones, o en el sistema penal, por leve que sea, es incompatible con la Convención³⁶.

El Comité señala que son necesarias tanto las medidas legislativas como las educativas para cambiar las actitudes y las prácticas. De esta manera, podemos diferenciar aquellos países que existe legislación prohibiendo todo tipo de violencia o maltrato contra los niños y niñas, en diferentes ámbitos y en algunos casos con matices, (**Alemania, Andorra, Austria, Dinamarca, Estonia, España, Finlandia, Grecia, Islandia, Letonia,**

³⁵ *Ibidem*, p. 278.

³⁶ *Ibidem*, p. 285.

Malta, Mónaco, Países Bajos, Reino Unido (excepto en Irlanda del Norte), Suiza, Suecia, Turquía). En este sentido, **Suecia** ha sido el primer país del mundo en prohibir los castigos corporales, a través del Código de Paternidad/Maternidad y Tutela, allí los niños “no puede ser sometido a castigos corporales o a cualquier otro trato ofensivo”³⁷.

En contra de esta posición, el Comité critica a países como **Finlandia, Suiza, Francia, España, o Reino Unido** donde parece que hay cierta “permisividad” en la disciplina en el hogar; siendo más claras las críticas y la petición de prohibición del castigo corporal (en la familia, en otras formas de cuidado, en las escuelas y en el sistema penal) y solicita la prohibición expresa de todo castigo corporal en los casos de **Francia, Polonia, Bélgica, Italia, Croacia, Ucrania, Portugal, Luxemburgo, Republica Checa, Bulgaria, Malta, Eslovenia, Eslovaquia, Macedonia, Lituania, Serbia y Montenegro, Lituania.** Además de hacer observaciones más severas para los casos de la **Federación Rusa y Belarús.** Por lo tanto, el mapa de la disciplina escolar debe tener en cuenta estas observaciones, donde prácticamente ningún país se libra de críticas y recomendaciones para eliminar definitivamente este tipo de disciplina con violencia. En cualquier caso, las disposiciones legislativas parece que no son suficientes para cambiar comportamientos sociales y escolares que han tenido una larga tradición.

Por otra parte, y dentro de la protección contra toda forma de violencia, podemos incluir el artículo 32 de la Convención relativo a la explotación económica y el trabajo infantil, donde se especifica concretamente que los Estados Partes reconocen el derecho a estar protegido “contra la explotación económica y contra el desempeño de cualquier trabajo que pueda ser peligroso o entorpecer su educación”³⁸. Por lo tanto, este derecho está relacionado con otra serie de artículos, además de los protocolos facultativos pero, sobre todo, ha sido objeto de tratamiento especial por parte de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), en sus convenios nº 138, de 1973 sobre la edad mínima para el trabajo y firmado por 135 Estados hasta 2004; y el nº 182, de 1999, sobre la prohibición de las peores formas de trabajo infantil, firmado hasta 2005, por 151 Estados. Además de otra serie de Convenios de la propia OIT³⁹. Por otra parte, existen pocas reservas a este artículo de la Convención.

Las recomendaciones del Comité están dirigidas, en la mayoría de los casos, a la conveniencia de fijar edades “teniendo en cuenta las disposiciones pertinentes en otros instrumentos internacionales”. La cuestión que nos interesa resaltar es si la no fijación de estas edades puede entorpecer la escolarización de los niños y niñas y su formación educativa y profesional. Así pues el Comité siempre elogia la ratificación de los dos convenios citados a aquellos países que lo han ido haciendo en las fechas en que presentaron sus informes (**Rumania, Francia, España, Reino Unido, Bélgica, Italia, Ucrania, Alemania, Portugal, Eslovenia, republica Checa, Hungría, Eslovaquia, Turquía, Grecia, Moldova, y Estonia**) y recomienda que lo hagan Estados que no lo han hecho como **Dinamarca, Islandia y Austria.** A pesar de ello, en algunos casos existen situaciones preocupantes como en la **Federación Rusa, Bulgaria, Belarús, Rumania** (con un número cada vez mayor de niños que viven o trabajan en la calle), **Italia** (con el uso ilícito de niños como fuerza de trabajo), **Francia** (donde existe el empleo de niños que no han terminado el ciclo de enseñanza obligatorio, o niños extranjeros víctimas del trabajo forzoso), **Fin-**

³⁷ Suecia CRC/C/3/Add. 1 párrafo 52.

³⁸ HODGKIN, R. y NEWELL, P. (2004) : *Op. cit.*, p. 528.

³⁹ *Ibidem*, p. 523.

landia (donde la legislación laboral no asegura una protección suficiente para menores entre 15 y 18 años), **Austria** (donde la legislación permite que a partir de 12 años los niños realicen trabajos livianos) y otros países donde los niños son empleados en los negocios familiares, el campo, o en la industria turística, interfiriendo en el derecho a la educación (**Malta, Andorra, Turquía, Mónaco y Moldova**).

Como ya hemos puesto de manifiesto en el apartado sobre no discriminación, también aquí hay claros ejemplos de discriminación, en diversos ámbitos. Por lo tanto, a la hora de considerar este aspecto debemos relacionarlo con lo dicho anteriormente, y que expresa el derecho a la educación y la accesibilidad del mismo.

Finalmente, lo que parece preocupar más al Comité, a la vista de las recomendaciones, es la presencia de los derechos humanos en la formación educativa de los niños y niñas. En este sentido, y a la vista de esta cuestión, el mapa de la presencia de los derechos humanos y de la Convención en el sistema educativo, ofrece un panorama casi en blanco y negro, pero sobre todo plagado de recomendaciones para que los Estados Partes incorporen en sus programas escolares los derechos enunciados en la Convención. Así nos encontramos con un bloque de países donde se observa ese reconocimiento o se han tomado medidas para ello: **Belarús, Italia, Chipre, Eslovenia, Austria, Mónaco, y Estonia**. Existe otro conjunto de Estados son motivo de preocupación porque no reflejan suficientemente los contenidos del artículo 29: **Rumania y Croacia**. Finalmente la mayoría de los estados reciben parecidas recomendaciones, mas o menos expresadas de la siguiente manera: “El Gobierno debería estudiar la posibilidad de incorporara la Convención en los planes de estudios escolares” en cualquiera de los niveles educativos. En esta situación encontramos los siguientes: **Federación Rusa, Francia, Noruega, Polonia, Dinamarca, Reino Unido, Bélgica, Ucrania, Alemania, Portugal, Santa Sede. Serbia y Montenegro, Islandia, Finlandia, Bulgaria, Irlanda, Luxemburgo, Países Bajos, Eslovaquia, Letonia, Lituania, Turquía y Suiza**. Pero la inclusión de la Convención en los planes de estudio no debe responder a la sola voluntad de dar una respuesta puntual al artículo 42, sino que significa que el conocimiento de los derechos se enmarca en un proceso continuo que incluye y afecta a las futuras generaciones de niños⁴⁰. También otros aspectos relevantes son los referidos a otros tipos de respeto, que ya los hemos tratado al referirnos al artículo 30.

CONCLUSIONES

De cuanto llevamos dicho es posible extraer algunas conclusiones, siempre limitadas debido al tipo de documentación manejada y a la necesidad de interpretar dichas conclusiones en el marco europeo y de sus variadas características y condiciones económicas, sociales, políticas, culturales, religiosas y educativas, pues todas ellas inciden en la implementación de los derechos de los niños y niñas. También existe la tentación de plasmar en un mapa los modelos de comportamiento con respecto al cumplimiento y violación de estos derechos, pero creemos que escapa a nuestras posibilidades. Por otra parte, queremos que quede constancia de que con este análisis no estamos criticando la actividad del Comité, sino tan sólo mostrar qué tipo de recomendaciones se ha dado en cada uno de los casos, teniendo presente que muchos de los datos que se solicitan en la lista de control no son ni objeto de información por parte de los Estados Partes y, por lo tanto, tampoco de

⁴⁰ *Ibidem*, p. 477.

las recomendaciones del Comité. Todo lo cual devalúa la información a la cual se puede potencialmente tener acceso.

Con respecto al derecho a la educación, la obligatoriedad y gratuidad no parecen ser los problemas más preocupantes, aunque se constata el creciente abandono y absentismo escolar, además de ciertas discriminaciones. Todo lo cual nos muestra que todavía en Europa queda un largo camino para conseguir no sólo la integración escolar, sino una educación acorde con los derechos humanos. Una constante que se aprecia en las recomendaciones del Comité es la escasa presencia de los derechos humanos en la formación escolar y educativa.

Por otra parte, la no discriminación en todo Europa es uno de los motivos de mayor preocupación, sobre todo a la vista de una *clara discriminación contra los discapacitados y la minoría romaní*, a pesar de que muchos países europeos tengan integrados en sus legislaciones nacionales el principio de no discriminación. En otros casos se observan crecientes formas de xenofobia y racismo en diferentes países de la Unión Europea. También se constata cierta ambivalencia con respecto al uso del *castigo corporal*: por una parte, se constata la existencia de medidas legislativas prohibitorias; mientras que por otra, existen ciertas políticas “permissivas”. Las recomendaciones van dirigidas a eliminar definitivamente este tipo de disciplina corporal, así como a la adecuación entre la finalización de los estudios y la edad laboral, solicitando a los países europeos que se ratifiquen los convenios de la OIT sobre *trabajo infantil*.

DERECHO A LA EDUCACIÓN: EL DESAFÍO POR LOGRAR SU CUMPLIMIENTO

Nagore Gorostiza
UNICEF – País Vasco

INTRODUCCIÓN

La educación es un derecho humano, y por ende el Estado tiene la obligación de asegurar su promoción y protección, y cuyo contenido procura dignificar la vida de las personas. Uno de los motivos para incluir la educación entre los derechos humanos era que su realización no dependiese del mercado libre, donde el acceso a la educación está determinado por el poder adquisitivo. La base del derecho a la educación, además de ser la puerta para el cumplimiento de otros derechos, es un sistema en el que la educación es gratuita en los lugares donde se imparte, como ejercicio de un derecho y no en función de la capacidad de cada uno para costársela. Y según la normativa de derechos humanos, los gobiernos tienen la obligación de financiar adecuadamente la educación para que los niños y niñas no deban pagar por su escolarización ni se les prive de ella por falta de recursos.

La educación está destinada a construir conocimiento en el marco de convergencia y aprendizaje de todos los derechos humanos, pero sobre todo debe ser un espacio de libertad para el ejercicio y el aprendizaje de los derechos, las responsabilidades y capacidades humanas.

Sin embargo, las políticas económicas internacionales actuales son indiferentes a los gastos sociales y se impone el modelo político y socioeconómico basado en el liberalismo económico: se enfatizan los mecanismos de mercado, de ahí que se corra el riesgo de que la organización económica niegue los recursos financieros necesarios para la plena realización del derecho a la educación.

A escala internacional, se está desarrollando una concepción utilitarista de la educación, desligada de los derechos humanos, que dificultará el logro de cambios estructurales necesarios para asegurar los procesos comerciales equitativos, la justa distribución de la riqueza y la generación autónoma de mejores condiciones de vida.

LA IMPORTANCIA DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN

La educación contribuye a hacer del ser humano no sólo un miembro pleno de la sociedad, para lo cual es condición necesaria pero no suficiente, sino que, además, es una condición sine qua non para hacer posible el desarrollo del individuo; es decir, no sólo ofrece instrucción (desarrollo de la lógica, la moral, la capacidad simbólica, etc.) sino también preparar a la persona para vivir en sociedad. Por lo tanto, no garantizar el derecho a la educación es negar a una persona su derecho a desarrollarse plenamente como ser individual y social, de ahí que conlleva consecuencias negativas para la persona pero también para la sociedad.

La importancia de la educación radica en que:

- Contribuye a alcanzar el pleno desarrollo de la personalidad.
- Permite al individuo adquirir aprendizajes que le facilitarán insertarse en la sociedad.
- Es un factor de desarrollo de las naciones.
- Contribuye en la construcción de democracias más participativas.
- Indica el grado de desarrollo social y humano de un país.

La evolución que ha conocido el derecho a la educación ha sido una de las más importantes en el ámbito de los derechos sociales y ha quedado patente a lo largo del siglo XX, a través de la firma y ratificación de diversas declaraciones, Pactos y Convenciones.

EL DERECHO A LA EDUCACIÓN EN EL SIGLO XX

Una de las primeras formulaciones relativas a Derechos Humanos, y en concreto sobre la educación como Derecho Humano, fue la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*¹, donde se hace referencia expresa al derecho a la educación (artículo 26):

1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.

2. 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 grupo étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

3. Los padres tendrán derecho preferente a elegir el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos.

El segundo hito en el desarrollo de este derecho fue el *Pacto Internacional de Derechos Sociales, Económicos y Culturales*² que en su artículo 13 establecía lo siguiente:

1. "Los Estados Partes en el presente Pacto reconocen el derecho de toda persona a la educación. Convienen en que la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales. Convienen asimismo en que la educación debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y entre todos los grupos raciales, étnicos o religiosos, y promover las actividades de las Naciones Unidas en pro del mantenimiento de la paz".

¹ Adoptada y proclamada por la Resolución de la Asamblea General 217 A (iii) del 10 de diciembre de 1948.

² Adoptado y abierto a la firma, ratificación y adhesión por la Asamblea General en su resolución 2200 A (XXI), de 16 de diciembre de 1966. Entrada en vigor el 3 de enero de 1976.

2. Los Estados Partes en el presente Pacto reconocen que, con objeto de lograr el pleno ejercicio de este derecho:

- a) La enseñanza primaria debe ser obligatoria y asequible a todos gratuitamente;
- b) La enseñanza secundaria, en sus diferentes formas, incluso la enseñanza secundaria técnica y profesional, debe ser generalizada y hacerse accesible a todos, por cuantos medios sean apropiados, y en particular por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita;
- c) La enseñanza superior debe hacerse igualmente accesible a todos, sobre la base de la capacidad de cada uno, por cuantos medios sean apropiados, y en particular por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita;
- d) Debe fomentarse o intensificarse, en la medida de lo posible, la educación fundamental para aquellas personas que no hayan recibido o terminado el ciclo completo de instrucción primaria;
- e) Se debe proseguir activamente el desarrollo del sistema escolar en todos los ciclos de la enseñanza, implantar un sistema adecuado de becas, y mejorar continuamente las condiciones materiales del cuerpo docente.

3. 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.

Otro documento que va forjando a escala internacional la concepción del derecho humano a la educación es la Convención Internacional para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial³, en cuyo artículo 5 se establece lo siguiente:

“En conformidad con las obligaciones fundamentales estipuladas en el artículo 2 de la presente Convención, los Estados partes se comprometen a prohibir y eliminar la discriminación racial en todas sus formas y a garantizar el derecho de toda persona a la igualdad ante la ley, sin distinción de raza, color y origen nacional o étnico, particularmente en el goce de los derechos siguientes: [...]”

- e) Los derechos económicos, sociales y culturales, en particular: [...]
- v) El derecho a la educación y la formación profesional; [...]

El siguiente avance fundamental en el desarrollo de este concepto lo encontramos en la Convención sobre la Eliminación de toda forma de Discriminación contra la Mujer (1979)⁴:

Artículo 10: *“Los Estados partes adoptarán todas las medidas apropiadas para eliminar la discriminación contra la mujer, a fin de asegurarle la igualdad de derechos con el hombre en la esfera de la educación y en particular para asegurar, en condiciones de igualdad entre hombres y mujeres.*

A. Las mismas condiciones de orientación en materia de carreras y capacitación profesional, acceso a los estudios y obtención de diplomas en las instituciones de enseñanza de todas las categorías, tanto en zonas rurales como urbanas; esta igualdad deberá asegurarse en la enseñanza preescolar, general, técnica, profesional, incluida la educación técnica superior, así como en todos los tipos de capacitación profesional.

B. Acceso a los mismos programas de estudios, los mismos exámenes, personal docente del mismo nivel profesional, locales y equipos escolares de la misma calidad;

C. La eliminación de todo contexto estereotipado de los papeles masculino y femenino en todos los niveles y en todas las formas de enseñanza, mediante el estímulo de la educación mixta y de otros tipos de

³ Adoptada y abierta a la firma y ratificación por la Asamblea General en su resolución 2106 A (XX), de 21 de diciembre de 1965. Entrada en vigor el 4 de enero de 1969.

⁴ Adoptada y abierta a la firma y ratificación, o adhesión, por la Asamblea General en su resolución 34/180, de 18 de diciembre de 1979. Entrada en vigor el 3 de septiembre de 1981.

educación que contribuyan a lograr este objetivo, en particular, mediante la modificación de los libros, programas escolares, adaptación de los métodos de enseñanza.

D. Las mismas oportunidades para la obtención de becas y otras subvenciones para cursar estudios;

E. Las mismas oportunidades de acceso a los programas de educación complementaria, incluidos los programas de alfabetización funcional y de adultos, con miras en particular a reducir lo antes posible la diferencia de conocimientos existentes entre el hombre y la mujer.

F. La reducción de la tasa de abandono femenino de los estudios y la organización de programas para aquellas jóvenes y mujeres que hayan dejado los estudios prematuramente;

G. Las mismas oportunidades para participar activamente del deporte y la educación física;

H. Acceso al material informativo específico que contribuya a asegurar la salud y el bienestar de la familia.

EL DERECHO A LA EDUCACIÓN EN LA CDN

El acontecimiento más importante en cuanto al derecho a la educación como derecho humano lo encontramos en la Convención sobre los Derechos del Niño (1989)⁵, documento internacional de derechos humanos que mayor consenso ha logrado y más rápidamente ha sido ratificado (en la actualidad 192 países la han ratificado).

El derecho a la educación es uno de los más importantes derechos de la infancia en el sentido de que a través de la educación el ser humano deviene en ser social, en persona, y es a través de ella que adquiere las condiciones y capacidades necesarias para vivir en sociedad.

Cada mujer, hombre, joven y niño/a tiene derecho a la formación, capacitación e información, entre otros derechos humanos fundamentales para la realización plena de su derecho a la educación. Este derecho confiere a cada persona el derecho a una educación básica libre y obligatoria, así como todas las formas disponibles de educación secundaria y superior, siempre basándose en el principio de la no discriminación.

La educación es un derecho humano con un inmenso poder de transformación, puesto que en sus cimientos descansan los fundamentos de la libertad, la democracia y el desarrollo humano sostenible, además de ser un instrumento indispensable para lograr los objetivos de igualdad, paz y estabilidad; en consecuencia, crea condiciones apropiadas para que la población desempeñe una función más activa en la construcción de su futuro.

La CDN cuenta con dos artículos relativos a este derecho: el artículo 28 (que se recoge a continuación) y el artículo 29; en este segundo artículo, se establecen los objetivos de la educación, por lo que no lo especificamos en este texto.

“1. Los Estados Partes reconocen el derecho del niño a la educación y, a fin de que se pueda ejercer progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades ese derecho, deberán en particular:

a) Implantar la enseñanza primaria obligatoria y gratuita para todos;

b) Fomentar el desarrollo, en sus distintas formas, de la enseñanza secundaria, incluida la enseñanza general y profesional, hacer que todos los niños dispongan de ella y tengan acceso a ella y adoptar medidas apropiadas tales como la implantación de la enseñanza gratuita y la concesión de asistencia financiera en caso de necesidad;

⁵ Adoptada y abierta a la firma y ratificación por la Asamblea General en su resolución 44/25, de 20 de noviembre de 1989. Entrada en vigor el 2 de septiembre de 1990.

c) Hacer la enseñanza superior accesible a todos, sobre la base de la capacidad, por cuantos medios sean apropiados;

d) Hacer que todos los niños dispongan de información y orientación en cuestiones educacionales y profesionales y tengan acceso a ellas;

e) Adoptar medidas para fomentar la asistencia regular a las escuelas y reducir las tasas de deserción escolar.

2. Los Estados Partes adoptarán cuantas medidas sean adecuadas para velar por que la disciplina escolar se administre de modo compatible con la dignidad humana del niño y de conformidad con la presente Convención.

3. Los Estados Partes fomentarán y alentarán la cooperación internacional en cuestiones de educación, en particular a fin de contribuir a eliminar la ignorancia y el analfabetismo en todo el mundo y de facilitar el acceso a los conocimientos técnicos y a los métodos modernos de enseñanza. A este respecto, se tendrán especialmente en cuenta las necesidades de los países en desarrollo.

LOS COMPROMISOS ADQUIRIDOS POR LOS GOBIERNOS PARA ASEGURAR EL DERECHO HUMANO A LA EDUCACIÓN

El marco jurídico establecido por este conjunto de documentos no es garantía suficiente para que se cumplan y asegure este derecho humano. Ante esta situación, gobiernos y estados, organismos multilaterales e internacionales han participado en un largo proceso de adopción de compromisos políticos a favor del cumplimiento del derecho a la educación.

Este proceso comenzó en el año 1990 con la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (EPT), celebrada en Jomtien⁶, y en su Declaración final se exhortaba a establecer una educación universal de calidad dirigida especialmente a los/as más desfavorecidos del planeta. Es asimismo necesario subrayar que se llegó a un consenso internacional sobre la concepción de la educación, que fue entendida como el elemento más importante en la lucha contra la pobreza, el empoderamiento de las mujeres, la promoción de los derechos humanos y la democracia, así como en la protección del medio ambiente y en el control del crecimiento demográfico. Se establecía asimismo que, para lograr la EPT, era básico:

- Dar prioridad a la educación de niñas.
- Reconocer que el aprendizaje comienza al nacer.
- Reconocer que es necesario que la infancia reciba atención y estímulo en la primera infancia.
- Conceder la necesaria importancia al hecho de que los gobiernos concierten nuevas alianzas.

Sin embargo, en el Foro Mundial sobre Educación, celebrado en Dakar en el año 2000, se llevó a cabo la evaluación del mismo y se comprobó que pese a los avances realizados no se habían alcanzado los objetivos establecidos, manteniéndose la discriminación de género, la escasa calidad del aprendizaje y que la adquisición de valores humanos disten tanto de las necesidades de los individuos y de las sociedades.

⁶ Texto adoptado en la Conferencia celebrada en Jomtien (Tailandia) entre el 5 y 9 de marzo de 1990. Disponible en la página web http://www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/background/world_conference_jomtien.shtml.

El resultado de este Foro quedó recogido en el Marco de Acción de Dakar⁷, donde se adoptó el compromiso de aunar esfuerzos para alcanzar unos objetivos que siguen manteniéndose en el tiempo:

- Extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia.
- Velar por que antes del 2015 todos los niños y niñas, especialmente quienes estén en situaciones difíciles, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad, y la terminen.
- Velar por que las necesidades de aprendizaje de todos/as los/as jóvenes y adultos se satisfagan mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida activa.
- Suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria hasta el año 2005 y lograr antes del 2015 la igualdad entre géneros en relación con la educación.
- Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación.

Estos objetivos y la preocupación subyacente vuelven a ser puestos de manifiesto en la Cumbre del Milenio celebrada por Naciones Unidas así como en la Declaración el Milenio que resultó de la misma⁸. A pesar de que todos los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) tendrán resultados positivos para la infancia, dos de los ODM hacen referencia expresa al derecho a la educación:

- El ODM 2: pretende lograr la educación primaria universal. Para ello, establece una meta: velar por que todos los niños y niñas puedan terminar un ciclo completo de enseñanza primaria.
- El ODM 3: pretende promover la igualdad de género y el empoderamiento de la mujer. Para ello, la meta que se establece es la de eliminar las desigualdades entre géneros en la enseñanza primaria y secundaria, preferiblemente para el año 2005, y en todos los niveles de enseñanza para el año 2015.

Como bien se puede apreciar en esta larga trayectoria, tras más de 50 años del reconocimiento del derecho a la educación como derecho humano, que seguimos persiguiendo el mismo objetivo: que toda la infancia vea garantizado su derecho a la educación. Los datos parecen confirmar que todos estos compromisos adoptados por los gobiernos y jefes de Estado, siguen estando lejos de cumplirse. Tal y como recoge esta Declaración, esta es la primera generación que puede erradicar la pobreza: existen los recursos financieros y tecnológicos para lograrlo.

Teniendo en cuenta la realidad reflejada por los datos, diversas agencias y entidades de Naciones Unidas trabajan a favor de garantizar el derecho a la educación para toda la infancia. En este sentido, especificamos solamente dos de los compromisos: las prioridades de UNICEF y la figura del Relator Especial sobre el derecho a la educación.

⁷ Texto aprobado por el Foro Mundial sobre la Educación Dakar, Senegal, 26-28 de abril de 2000. Disponible en la página web http://www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/dakfram_spa.shtml.

⁸ Resolución 55/2 aprobada por la Asamblea General de Naciones Unidas el 13 de septiembre del año 2000.

EL COMPROMISO ADQUIRIDO POR NACIONES UNIDAS PARA ASEGURAR LA REALIZACIÓN DEL DERECHO HUMANO A LA EDUCACIÓN:

Las prioridades de Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) 2006-2009

UNICEF reconoce la importancia del cumplimiento de los derechos de cada niño/a, especialmente los siguientes:

- Un comienzo de vida digno para cada niño/a.
- Educación básica de calidad para cada niño/as.
- El derecho de todo niño/a a participar.

En función de los ODM (así como los resultados poco positivos que se han logrado durante los primeros 5 años de su existencia) y del trabajo que lleva realizando UNICEF durante los últimos casi 60 años, se han adoptado 5 prioridades para su trabajo en los próximos años y que han sido recogidos en su Plan Estratégico a Medio Plazo 2006-2009⁹:

1. Supervivencia y desarrollo de la primera infancia.
2. Educación básica e igualdad entre los géneros.
3. El VIH/SIDA y la infancia.
4. La protección de la infancia ante la violencia, la explotación y el abuso.
5. La promoción de políticas y asociaciones a favor de los derechos de la infancia.

La adopción de estas prioridades viene determinada por que contribuyen al cumplimiento de otros derechos y tienen efectos multiplicadores, crean condiciones dinámicas para quebrar el ciclo de la pobreza y la discriminación, además de contribuir a generar voluntad política y alianzas.

La prioridad sobre educación básica e igualdad de género viene determinado así mismo por un dato: existen más de 120 millones de niños y niñas que no van a la escuela; de ellos 2/3 son niñas. Entre las diversas razones por las que las niñas no acuden a la escuela, una es la fundamental: la discriminación de género debido a una posición social inferior. Si a ello añadimos que las mujeres tienen que realizar las labores domésticas, no reciben la escolarización básica, a menudo tienen embarazos en edades muy tempranas y no son registradas al nacer, nos encontramos con que el ciclo de la pobreza sigue reproduciéndose interminablemente.

UNICEF considera que es prioritario garantizar el derecho a la educación de las niñas porque conlleva una serie de ventajas que son beneficiosas para la sociedad en general, más allá de las ventajas que conlleva para las mismas niñas.

- Serán económicamente activas y participarán en la toma de decisiones económicas y políticas.
- Se casarán más tarde y por lo tanto serán madres más tarde.
- Se reducirá la mortalidad infantil y materna.
- Podrán llevar a cabo papeles de liderazgo.

En este sentido, para esta prioridad se han establecido los siguientes objetivos:

- La eliminación de disparidades en 25 países.
- La reducción en un 30% del número de niñas no escolarizadas.

⁹ E/ICEF/2005/11.

- La mejora de las infraestructuras y la formación del profesorado, para lograr lugares seguros con servicios básicos de calidad.
- La finalización de la educación de cara a la vida laboral.

Se puede decir que, si tenemos en cuenta los resultados que se han recogido en un informe presentado ante la Asamblea General de Naciones Unidas en el año 2005, la disparidad de oportunidades entre niños y niñas en el ámbito educativo no resulta concordante con las prioridades establecidas por los gobiernos para la realización del derecho a la educación para todas las personas. Por lo tanto es necesario promover políticas y programas estatales para mejorar los ingresos familiares para que las niñas puedan asistir a las escuelas.

La eliminación de los costos de escolarización es un recurso para fomentar la asistencia escolar de las niñas, pero también es necesario aplicar otros mecanismos, como por ejemplo la contratación de docentes femeninas, la construcción y mejoramiento de las facilidades sanitarias, el apoyo de la comunidad, la participación de los padres y madres de familia en roles visibles y útiles para el entorno pedagógico y la conexión de servicios asistenciales en salud con los programas educativos; es decir, para garantizar el cumplimiento del derecho a la educación, es necesario trabajar desde una perspectiva global, multidisciplinaria e interdependiente.

La figura del Relator Especial sobre el derecho a la educación

Mayor atención prestamos a esta nueva figura por su vinculación específica con el cumplimiento y la garantía de este derecho humano. El origen de esta figura la encontramos en la resolución 1998/33 de la Comisión de Derechos Humanos, a través de la cual se estableció el mandato del Relator Especial sobre el derecho a la educación para tres años, que ha sido prorrogado para otros tres años a través de la resolución 2004/25; el objetivo es que informe sobre la situación de la realización progresiva del derecho a la educación así como sobre las dificultades con que se tropezaba en la aplicación de ese derecho.

La primera Relatora Especial ha sido Katarina Tomasevski, quien en un informe presentado a Naciones Unidas en enero del 2004¹⁰, resume los problemas que tienen los diversos países en cuanto a la realización del derecho a la educación:

- La prioridad otorgada al gasto militar en las asignaciones presupuestarias y la insuficiente inversión en la educación.
- Las estadísticas no abarcan a todos/as los/as niños/as que no asisten a la escuela aunque por su edad deberían recibir la enseñanza obligatoria, sino sólo a los que cumplen los requisitos de los reglamentos administrativos.
- En cuanto a la orientación y contenidos de la educación desde el punto de vista de la indivisibilidad de los derechos humanos, destaca que la integración en la educación pública requiere una revisión exhaustiva de todo el programa de estudios.

La educación es entendida como transmisora de conocimientos y aptitudes, pero también como un bien público puesto que representa la forma más extendida de socialización institucionalizada de la infancia. De ahí que la determinación de los obstáculos financieros en la educación es el primer paso para su eliminación y que la normativa internacional de derechos humanos exija la realización progresiva del derecho a la educación así como que dé prioridad a la cooperación internacional con ese objetivo.

¹⁰ E/CN.4/2004/45.

La enseñanza primaria y obligatoria sigue siendo un servicio público en la mayoría de los países, aunque en muchos no sea gratuita, mientras que en los otros niveles la educación no es un derecho en la mayoría de los países sino un servicio que se vende y se compra.

Las obligaciones de los gobiernos en materia de derechos humanos se basan en la premisa de que la educación es un bien público y de que la escolarización institucionalizada es un servicio público. Para que haya un compromiso internacional de lograr la realización del derecho a la educación, todos los gobiernos deben asumir obligaciones en la materia, tanto individual como colectivamente.

La educación, como instrumento fundamental para la reducción de la pobreza, es incompatible con el cobro de derechos de matrícula, que impiden el acceso de los niños y niñas pobres a la educación básica por falta de recursos, lo cual les impide salir de la pobreza. Existe consenso a escala internacional sobre la necesidad de suprimir los derechos de matrícula como estrategia clave para fomentar la educación de las niñas, ya que el cobro de esos derechos las perjudica más que a los niños. En este sentido, los derechos de matrícula (la inscripción, la enseñanza y los exámenes; las tasas escolares adoptan formas muy diversas) imponen a los padres y madres la obligación de financiar la educación de sus hijos e hijas, que debería ser pública y gratuita, lo que supone que los hijos e hijas de familias pobres se vean privados de la educación; sin olvidar a aquellos niños y niñas que tienen que trabajar para poder pagar esos gastos.

Sin embargo no existe ese consenso internacional con relación a la obligación de los gobiernos de velar por la educación gratuita; dos son las principales razones: la responsabilidad primaria de los padres y madres respecto de sus hijos/as y que la obligación de los gobiernos de garantizar la educación para todos los niños y niñas en edad escolar no conlleva su monopolio sobre la educación (la elección de los padres y madres sobre la educación de sus hijos/as forma parte de la normativa internacional de derechos humanos).

Se culpa a la pobreza pero a menudo, son las políticas gubernamentales inconsistentes hacia la infancia las que entorpecen el progreso; por ejemplo: las diferencias entre la mayoría de edad legal para la escolarización, el empleo, el matrimonio y la responsabilidad penal.

A pesar de que la escolarización obligatoria previene de entrar demasiado temprano en el mundo adulto y provee una socialización común, esta opción es denegada a millones de niñas en los países en vías de desarrollo. Con respecto a esta discriminación que sufren las niñas en el ámbito de la educación, el problema consiste en elaborar estrategias para alcanzar la igualdad de género en la educación y mediante la educación. Estas estrategias de desarrollo que buscan erradicar la pobreza a escala mundial, tienen que entender el derecho a la educación como instrumento fundamental para incorporar los derechos humanos y la igualdad de género. Es necesario recordar que las cuestiones de género inciden en la pobreza puesto que la denegación y la violación de los derechos humanos (entre ellos la educación), afecta desproporcionadamente a niñas y mujeres; en este sentido, la falta de acceso a la educación conlleva el matrimonio temprano y la maternidad precoz.

El segundo relator, el Sr. Vernor Muñoz, en un informe presentado en diciembre del año 2004¹¹, considera que la implementación progresiva de la educación primaria gratuita y obligatoria está obstaculizada por la existencia de tarifas y otros condicionamientos financieros, pero también por la persistencia de la discriminación de género.

También establece que la educación desde los derechos humanos es condición para el desarrollo adecuado de la personalidad. El desarrollo de la personalidad potencia la auto-

¹¹ E/CN.4/2005/50.

estima y la dignidad y facilita la construcción del conocimiento, habilidades, destrezas y valores que permiten a los individuos progresar en paz en la realización de los derechos humanos de todas las personas.

Por todo ello, el derecho a una educación de calidad implica la necesidad de orientar los procesos de aprendizaje y todo el entorno y la infraestructura escolar para que los conocimientos, habilidades y destrezas se construyan en el seno de una ciudadanía propicia para el respeto de la dignidad y de los valores superiores de la humanidad, la diversidad, la paz, la solidaridad y la cooperación mutua. Tal es la importancia de la educación en derechos humanos que Naciones Unidas ha establecido un programa mundial en derechos humanos¹².

El Sr. Vernor Muñoz ha publicado un informe sobre el Derecho a la educación de las niñas¹³, en el que se subraya la desconexión entre los propósitos y las acciones en la educación, puesto que se promueve la falsa idea de que el desarrollo económico es el objetivo principal de la educación (entendida como gasto y no como derecho humano). Esta visión economicista es la que predica que una de las metas centrales de la escolarización femenina es la posibilidad de incrementar el crecimiento per cápita. Sin embargo, el crecimiento económico no siempre conlleva al desarrollo humano.

Entre las dificultades existentes para garantizar el cumplimiento del derecho a la educación siguen existiendo diversos elementos, sobre todo visto desde el prisma de la educación de las niñas, como son:

- Las niñas trabajadoras: el trabajo infantil doméstico, el remunerado y el que se realiza en condiciones de casi esclavitud, siguen siendo causas principales de explotación y violencia, y uno de los factores más importantes que han apartado a millones de niñas de la escuela.
- El matrimonio, el embarazo y la maternidad: el matrimonio de adolescentes (y en consecuencia el embarazo y la maternidad) se basa en un tipo de socialización que refuerza la idea en los padres y madres de familia de que el objetivo final de las niñas es el matrimonio.
- Niñas de comunidades discriminadas: es necesario reducir las tasas de deserción de las niñas y la lucha contra el acoso de estudiantes provenientes de comunidades discriminadas por su condición de descendencia, puesto que es frecuente la falta de atención de muchos gobiernos acerca de las causas estructurales que motivan la deserción o la baja escolarización de las niñas provenientes de minoría étnicas.
- Las niñas en conflictos bélicos: la mitad de los niños y niñas que no reciben educación se encuentran en países que sufren situaciones de conflicto o las han sufrido recientemente. A ello añadir que sigue persistiendo el reclutamiento de niñas por parte de los ejércitos, milicias y facciones rebeldes, en al menos 60 países.

Finalmente, el Sr. Vernor Muñoz insiste en que la educación sea impulsada como un proceso de construcción del conocimiento y del bien común, en el que el aprendizaje sea el elemento que permite realizar los derechos humanos de todas las personas. El derecho a la educación es una responsabilidad colectiva que implica el respeto de las particularidades de cada persona; el aprendizaje es el reconocimiento y el respeto del otro y de la

¹² Resolución 59/113 del año 2005.

¹³ E/CN.4/2006/45.

posibilidad del consenso, la aceptación del disenso y del diálogo respetuoso dirigido a la convivencia pacífica.

CONCLUSIONES

En primer lugar, es necesario establecer la diferencia entre la escolarización y el disfrute del derecho a la educación, puesto que la escolarización por sí misma no garantiza el cumplimiento del derecho a la educación. Aunque la escolarización obligatoria previene de entrar demasiado temprano en el mundo adulto y provee una socialización común, siguen existiendo países donde tal escolarización no se cumple y en consecuencia no se garantiza el derecho a la educación.

La inversión en educación es un beneficio a largo plazo porque el derecho a la educación es fundamental para que se cumplan otros derechos humanos. La educación es un fin pero también un medio, puesto que prepara a los niños y niñas para la participación política, mejora la cohesión social y les enseñan que todos los seres humanos tienen derechos.

El derecho a la educación es un derecho humano y su defensa depende de las instituciones y de los procedimientos que desafíen sus violaciones; sin embargo, es necesario tener voluntad política y capacidad para poder garantizarlo. Existen instrumentos internacionales que garantizan los contenidos centrales del derecho a la educación y que han sido firmados y ratificados por los gobiernos; entre estos contenidos se subrayan los siguientes:

- Asegurar que la educación primaria sea abierta, gratuita y obligatoria.
- Libertad de elección de los padres y madres.
- Aplicar el principio de la no discriminación al derecho a la educación y a los derechos humanos en la educación.
- Prevenir el abuso en la educación a través de la definición de sus objetivos.

Los compromisos adquiridos tanto por gobiernos como por organismos internacionales y otros actores que trabajan a favor del cumplimiento y garantía de los derechos humanos no se han cumplido. En función de los datos que reflejan la situación de la educación en los países en vías de desarrollo, se sigue subrayando la necesidad de trabajar para su cumplimiento, y en especial, subraya la necesidad de apoyar la igualdad de género en el ámbito de la educación. Tal y como recoge la Campaña del Milenio: Sin excusas 2015 - Voces contra la Pobreza, esta es la primera generación que puede acabar con la pobreza; y UNICEF considera que una de las estrategias más eficaces para erradicar la pobreza es garantizar el derecho a la educación.

LA CONVENCIÓN SOBRE LOS DERECHOS DEL NIÑO Y SU REFLEJO EN LAS LEYES SOBRE DERECHOS Y PROTECCIÓN DEL MENOR DE MÉXICO Y ARGENTINA

Ana M^a Montero Pedrera
Encarnación Sánchez Lissen
Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas se ha producido un importante cambio en la conciencia social respecto a la importancia que tienen los menores en la sociedad y el papel real que le corresponde o se le atribuye en estos momentos. Aunque se trata de un sentimiento que vienen manifestando –preferentemente- los países desarrollados, es justo reconocer que muchos de los países iberoamericanos no son una excepción en este sentido, sino más bien, un modelo a considerar. Entre ellos se encuentran México y Argentina que han promulgado recientemente leyes a favor de la infancia. Esta transformación propicia que se abandone la concepción tradicional de atender las necesidades de los menores, considerándola como una función exclusiva de unos pocos, o bien, amparándose en un modelo de tutela cercano a ideales positivistas, que cuenta con actuaciones públicas muy limitadas.

Los temas de la infancia se han abordado muchas veces desde un punto de vista *asistencial* o enmarcados en la idea de *beneficencia*; así ha sido preferentemente en los años 40 y 50. Más adelante, se acentuó un *enfoque desarrollista* característico del crecimiento económico de la década de los 60 y con los años 70 sobresale un nuevo ideal marcado por un *paradigma de la dependencia*. Posteriormente, los años 80 y 90, se han caracterizado por un enfoque del desarrollo humano algo distinto y ello ha generado un modelo “*sostenible de los derechos*”. Actualmente y en esta misma línea, los derechos humanos de los niños, niñas y adolescentes comienzan a ser asumidos como fundamentales en la formación de todos los Estados democráticos, así como en la construcción de la ciudadanía. Pues bien, con esta nueva disposición se pueden establecer políticas públicas que impulsen el reconocimiento legal de los derechos de los niños.

En buena medida, la *Convención sobre los Derechos del Niño* (CDN) de 20 de noviembre de 1989 ha jugado un papel esencial en este proceso y en los logros alcanzados por

muchos países. La Convención tiene entre sus méritos el haber integrado la figura del niño al sistema de Naciones Unidas y al de los instrumentos internacionales de los derechos humanos, lo que ha supuesto una nueva categoría de reflexión y análisis. Al ser el niño un sujeto de derecho, esto sitúa a los Estados y a las sociedades ante el desafío de traducir en políticas públicas la visión transformadora que plantea la Convención. Ésta presenta un nuevo paradigma, tanto en lo que respecta a la manera de entender la primera etapa de la vida humana, como en lo que se refiere a las medidas que deben adoptarse para lograr un adecuado tratamiento de las personas en este momento de su vida.

Además, la Convención es un instrumento que sirve de base para analizar la responsabilidad que tienen los Estados en relación con el interés del niño, que procura avances de la propuesta tutelar e impulsa una visión en la que la definición del sistema esté sustentada en la ampliación de las garantías. En este sentido consideramos que la realización de actividades relacionadas con los derechos de la infancia resulta de gran trascendencia para avanzar en este debate.

En relación con la situación específica de México y Argentina es necesario indicar que han instrumentalizado en su legislación el Protocolo de Estambul, y por medio de la publicación de la Ley para la protección de los derechos de los niños, niñas y adolescentes en 2000 y 2005 respectivamente, han mostrado su interés por proporcionar una tutela eficaz de los derechos de los menores.

Por su parte las reformas no deben ser solamente legislativas, conviene insistir en que deben servir como guía para la reforma de las instituciones del Estado. Por ello cada país que forma parte de la Convención debe establecer los mecanismos que permitan el cumplimiento de la misma y valerse de las instituciones que dispongan del personal adecuado, instalaciones suficientes, medios idóneos y experiencia probada en este género de tareas, de manera que se asegure a los menores de edad, las garantías procesales, la protección judicial necesaria y se mejore su tratamiento en el ámbito de la justicia penal.

Para los Estados, debe ser un reto la tutela y garantía de los derechos humanos de los niños, niñas y adolescentes; éste debe partir del interés superior del niño, lo que implica que su desarrollo y el ejercicio pleno de sus derechos deben ser considerados los criterios rectores en la elaboración y aplicación de las normas y aplicación de éstas en todos los órdenes relacionados con su vida. Esto conlleva al Estado hacia un incuestionable compromiso de avanzar en el reconocimiento y protección de los derechos de los menores¹.

Partiendo de estas premisas, hemos abordado este trabajo para conocer la proyección que tienen documentos internacionales como la Declaración de los Derechos Humanos o la Convención, sobre otros documentos legislativos. Es nuestro objetivo analizar la importancia y el lugar que ocupan los derechos de los menores (niños, niñas y adolescentes) en sendas leyes promulgadas en México y Argentina desde una visión comparada.

2. LOS DERECHOS DEL MENOR CONTEMPLADOS EN DOCUMENTOS INTERNACIONALES

No es difícil encontrar en estos momentos, argumentos que avalen la importancia que tienen los niños y adolescentes en cualquier sociedad. Son dos etapas esenciales en el desarrollo de cualquier persona y así lo han puesto de manifiesto tanto autoridades políticas, como otras instituciones o entidades sociales. Asimismo lo contemplan generosamente un

¹ GUTIÉRREZ CONTRERAS, J.C. (2006): *Memorias del Seminario Internacional Los derechos humanos de los niños, niñas y adolescentes*. México, Secretaría de Relaciones Exteriores-Comisión Europea, p. 11.

buen número de documentos internacionales; algunos de ellos elaborados directamente con el objeto de valorar al menor y otros, sin ser éste su objetivo, también lo han mencionado como pretexto. En algunos casos son informes jurídicos y en otros, documentos de carácter social, o bien de carácter educativo los que ratifican los valores y los derechos de estos colectivos. En principio es un tema preocupante, pero a la vez recurrente para la mayoría de los países que desean mejorar la visión que ofrecen de los menores.

En cualquier caso, no es baladí que se redacten documentos a favor de los derechos humanos tales como la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, o la *Convención sobre los Derechos del Niño*, ya que de esta forma se ampara y a la vez se favorece el cumplimiento de los mismos. Son, sin duda, un instrumento básico para procurar el mejor desarrollo de cualquier sociedad. Desde esta perspectiva, muchas de las leyes o Declaraciones Universales han visto la luz con motivo de alguna catástrofe social. Este es el caso de la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, consensuada desde las Naciones Unidas después del desastre ocasionado tras la Segunda Guerra Mundial. Su universalidad, reconocida en el artículo primero de la Declaración, viene a poner de manifiesto su carácter envolvente para con todos los seres humanos; y por otra, su inalienabilidad, conviene en demostrar el carácter propio que tienen los derechos sobre las personas. Estos, entre otros factores², la han catalogado como un instrumento básico y referente para la redacción de nuevas leyes nacionales o internacionales asociadas a los derechos humanos. Ciertamente, este documento ha servido de guía para otros comunicados elaborados a posteriori. También en este caso en el que abordamos el estudio comparado de leyes centradas en la infancia, cabe reconocer que la Declaración de Derechos Humanos es el mejor escenario para entender y valorar los derechos de la infancia; y es que, tal como señalan los profesores Dávila y Naya, (2003:85) *los Derechos de la Infancia son Derechos Humanos*. Una valoración amparada en el artículo segundo de la Declaración que señala que:

“toda persona tiene todos los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición”

Aunque desgraciadamente, aún hoy se siguen quebrantando los derechos de los menores en varios países del mundo, sin embargo, cabe reconocer que desde principios del siglo XX, se viene apostando por la infancia, por defender sus derechos y por valorar todas aquellas medidas centradas en la protección y el desarrollo. A ello han contribuido fundamentalmente Declaraciones como la de Ginebra de 1924, la Declaración de los Derechos del Niño de 1959, o la propia CDN de 1989.

Como reconoce Dávila (2001), la Declaración de Ginebra es un antecedente sobre los derechos de la infancia, si bien no tiene ni la amplitud, ni la implicación que posteriormente va a conseguir la declaración de 1959.

La Declaración de Ginebra de 1924 se compone de 5 principios que se centran en la protección de los niños y en la atención especial a aquellos que tienen verdaderas necesidades físicas, biológicas, educativas, o de cualquier otro tipo. Procurar su normal desarrollo personal, será uno de sus objetivos.

² Para conocer más ampliamente algunas de las características de los derechos humanos se puede consultar: UGARTE, C. (2004): *Las Naciones Unidas y la educación en derechos humanos*. Navarra, Eunsa, pp. 32-38; o bien: DÁVILA, P. y NAYA, L. M^a (2003): “La infancia en Europa: una aproximación a partir de la Convención de los Derechos del Niño”. *Revista Española de Educación Comparada*, 9, pp. 83-133.

Por otra parte, y en fecha posterior se firma la Declaración de los Derechos del Niños de 1959. Aunque se trata de un documento que tiene algunas similitudes con la Declaración anterior, sin embargo, es distintivo en un tema, el que hace referencia “*al interés superior del niño*”. Los principios II y VII aluden a ello y dejan claro entre sus intenciones, el reconocer que son sujetos de derecho.

A pesar de los buenos deseos que recogen las nuevas iniciativas formuladas a favor de la infancia, se siguen vulnerando indiscriminadamente muchos de los derechos de los menores, lo que lleva a las Naciones Unidas a elaborar un documento que permita la protección incondicional de los niños y niñas. Esto llevó, tras los acuerdos adoptados por las Comisiones y Grupos de Trabajo de los países participantes, así como por las organizaciones no gubernamentales, iniciar junto con el Secretariado de las Naciones Unidas, la puesta a punto de la actual Convención.

Si la Declaración tiene un tono “condicional” y de invitación a asumir determinadas propuestas, la Convención sin embargo, tiene más bien un carácter “imperativo” y por tanto, también absoluto.

La CDN que engloba derechos civiles, sociales, económicos, políticos e incluso culturales, comparte desde nuestro punto de vista, dos ejes principales; por un lado, la redacción de artículos centrados en los derechos de protección y desarrollo del menor, y por otro, la concreción de las obligaciones que tienen otros (instituciones, gobierno, cooperación internacional,...) para mejorar la situación adversa en la que se encuentre cualquier niño o adolescente.

Realmente, merecen ser subrayados los valores culturales así como la importancia que tiene el respeto a los mismos y el papel importante de la cooperación internacional para que los derechos del niño se hagan realidad. Desde esta descripción, se pueden valorar, preferentemente dos aspectos en la infancia; por un lado, reconocer la influencia que tiene el Estado y la familia en el desarrollo y cumplimiento de los derechos, por otra, subrayar la condición ética como base para el desarrollo de las libertades.

Como sabemos, los derechos de los niños y niñas expresados en la CDN son una parte esencial del “*corpus jurídico*” de los derechos humanos. Ciertamente subyace en la Convención, a lo largo de todo el articulado, un ideal de infancia amparada primero en la identidad, segundo en la no discriminación y tercero, en la asunción de responsabilidades por parte de todos y en beneficio del desarrollo integral del niño y adolescente.

Algunos autores como Cantwell (1995) reconocen que la Convención se centra explícitamente en la reafirmación y el refuerzo de los Derechos Humanos; lo que procura la atención a las necesidades especiales de los niños y también, el establecimiento de normas básicas vinculadas directamente a la infancia.

La Convención, organizada en 54 artículos, recoge en esencia los diez principios de la Declaración de los Derechos del Niño de 1959, y sobre los cuales se aspira a que los menores disfruten de todos los derechos enunciados. Básicamente, el eje principal que mueve a cada uno de estos principios son los siguientes:

- I. La no distinción, ni discriminación por cualquier característica familiar o personal, física, social o económica.
- II. El interés superior del niño.
- III. El derecho a una identidad.
- IV. El desarrollo saludable.

- V. El tratamiento específico a aquellos niños con problemas especiales que lo necesiten.
- VI. El pleno desarrollo de la personalidad del niño.
- VII. El derecho a la educación en las etapas elementales.
- VIII. El derecho a la protección y al socorro.
- IX. El derecho a ser protegido ante cualquier forma de abandono, crueldad y explotación.
- X El derecho a no ser discriminado por raza, religión u otra índole y a vivir en un ambiente de tolerancia, paz y fraternidad universal.

Partiendo de estos derechos, que recuerdan los principios fundamentales de las Naciones Unidas y las disposiciones emitidas en diversos tratados y declaraciones sobre los derechos del hombre, se reafirma la necesidad de proporcionar al menor todos los cuidados y asistencia especial en razón de su vulnerabilidad. Se subraya asimismo, la responsabilidad de la familia en lo que respecta a la asistencia, la necesidad de una protección jurídica y no jurídica del niño antes y después del nacimiento.

Dada la importancia que tiene la CDN, las fechas de ratificación son una muestra significativa de la adhesión y legitimación de ese país por hacer suyo el tema y por propiciar las herramientas para su aplicación. En este caso, dado que nos disponemos a analizar las leyes sobre la protección de niños, niñas y adolescentes de Argentina y México, recordamos que las fechas de ratificación de la CDN para cada caso son:

| Fecha de ratificación de la CDN | |
|---------------------------------|---------------------------|
| ARGENTINA | <i>5 diciembre 1990</i> |
| ESPAÑA | <i>6 diciembre 1990</i> |
| MÉXICO | <i>21 septiembre 1990</i> |

3. ARGENTINA Y MÉXICO: DOS LEYES DE PROTECCIÓN DE LOS DERECHOS DE LOS MENORES

Tras la Convención, se organizaron en todo el mundo diversos Encuentros y Seminarios que defendían los objetivos de la misma y propiciaban su puesta en marcha. Entre otros cabe destacar la *Cumbre Mundial a favor de la Infancia* celebrada en Nueva York el 30 de septiembre de 1990. En ella se elaboró un “*Plan de Acción*” concretado en diversos objetivos y *Metas para el año 2000*. Estas son:

1. Reducir en todos los países la tasa de mortalidad de menores de cinco años en un tercio o a 70 por cada 1000 nacidos vivos, cualquiera que resulte menor.
2. Reducir a la mitad la tasa de mortalidad materna.
3. Reducir a la mitad la tasa de mal nutrición grave y moderada entre los menores de cinco años.
4. Proporcionar acceso universal al agua potable segura y a medios sanitarios de eliminación de excrementos.
5. Proporcionar acceso universal a la educación básica y la conclusión de la educación primaria para por lo menos un 80% de los niños.

6. Reducir la tasa de analfabetismo de adultos a por lo menos la mitad, con énfasis en la alfabetización de las mujeres.

7. Mejorar la protección de los niños y las niñas en circunstancias especialmente difíciles.

Esta Cumbre, junto a otras Conferencias Internacionales han favorecido públicamente a la infancia que, unida a las leyes elaboradas en cada país, siguen contribuyendo para lograr una mayor prosperidad de este colectivo. Los casos de Argentina y México son dos ejemplos que vamos a analizar. Previa a la ratificación de la Convención, tuvo lugar en Argentina la conocida como “*Declaración de la Plata*” que surgió del I Encuentro Extraordinario de Legisladores sobre Derechos del Niño. Estuvo organizado por la Cámara de Diputados de la provincia de Buenos Aires, y contó con la participación directa del UNICEF. Entre todos se consensuaron diversas circunstancias que contribuyeron a la promulgación y al desarrollo de la misma.

Con la CDN se consolida en Argentina un proceso de acomodación de diversas normativas, hasta llegar a la Ley 26.061 que es objeto de este estudio. Con esta nueva ley queda derogada la antigua *Ley de Patronato de la Infancia de 1919* y se logra de esta forma una mayor sintonía con los objetivos de la Convención, que difícilmente podría lograr la anterior ley de principios de siglo XX.

La Ley 26.061 *de Protección integral de los derechos de niñas, niños y adolescentes* fue promulgada el 21 de octubre de 2005, publicada en Boletín Oficial del 26 de octubre de 2005 y reglamentada posteriormente por parte del Gobierno Nacional con dos Decretos (415/2006; 416/2006). Esta se compone de seis (6) títulos, que se desarrollan en setenta y ocho (78) artículos y cada uno de esos Títulos se denomina de la siguiente manera:

- I. Disposiciones generales. *Artículos: 1 al 7*
- II. Principios, derechos y garantías. *Artículo 8 al 31.*
- III. Sistema de protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes. *Artículos 32 al 41.*
- IV. Órganos administrativos de protección de derechos. *Artículos 42 al 68.*
- V. Financiamiento. *Artículos 69 al 72.*
- VI. Disposiciones complementarias. *Artículos 73 al 78.*

A lo largo de todos ellos se desarrollan las políticas de protección de los menores tanto desde organismos estatales, desde la familia, o desde otras instituciones competentes. Se desarrolla la aplicación de la justicia específica para niñas, niños y adolescentes y se propone la creación de:

- Una Secretaria Nacional de niñez, adolescencia y familia.
- Un Consejo Federal de niñez, adolescencia y familia.
- Un Defensor de los derechos de las niñas, niños y adolescentes.

Precisamente todos estos nuevos Órganos que se proponen pueden dar un giro sustancial a la consideración que se tenga hacia los menores en este país. Concretamente, el nuevo *Consejo Federal de niñez, adolescencia y familia* va a descabalar al anterior *Consejo Nacional de niñez, Adolescencia y familia* y desde éste se generarán nuevas políticas públicas a favor de los más desprotegidos.

Asimismo, se hace referencia a las ONGs dedicadas a la infancia y a la financiación de todas estas instituciones. La ley Argentina desarrolla derechos humanos de la infancia y sienta las bases de la justicia para menores, aspecto que en otros países, como por ejem-

pló España, se hace en dos leyes distintas, una que desarrolla los derechos y otra dedicada a la administración de justicia.

Y en México.

La Ley para la *Protección de los derechos de niñas, niños y adolescentes* promulgada el 28 de abril de 2000 y publicada en Diario Oficial de la Federación del 29 de mayo de 2000 se compone de cinco (5) títulos, que se desarrollan en cincuenta y seis (56) artículos, más tres (3) artículos transitorios. Cada Título lleva por nombre:

I. Disposiciones generales. *Artículos: 1 al 13*

II. De los derechos de niñas, niños y adolescentes. *Artículos: 14 al 42*

III. Sobre los medios de comunicación masiva. *Artículo: 43*

IV. Del derecho al debido proceso en caso de infracción a la Ley Penal. *Artículos: 44 al 47*

V. De la procuración de la defensa y protección de los derechos de niñas, niños y adolescentes. *Artículos: 48 al 56.*

Además se contemplan tres artículos transitorios que cierran la ley y que aluden a las disposiciones que quedan derogadas, o a la fecha en que entrará en vigor.

Con esta ley se desea dejar claro que al niño y adolescente se le deben garantizar los derechos a la educación, a la salud, a la alimentación, o al ocio, entre otros. Además, se reconoce que es obligación de los padres el respeto de estos derechos y del Estado, que garantice el cumplimiento de los mismos.

Esta ley impulsa la cultura de los derechos de la infancia basada en la Convención. Es muy precisa en su desarrollo y aunque describe muchos de los temas generales que la ley de Argentina explicita, sin embargo incluye un apartado de sanciones por infringirla.

A raíz del análisis que hemos realizado, dos ejes marcan desde nuestro punto de vista, todo el desarrollo de la Ley para la protección en *México*:

– **Primero**, *el interés superior de la infancia*. Este se enuncia en el Título Primero, artículo 3: “...son principios rectores de la protección de los derechos de niñas, niños y adolescentes: A. El del interés superior de la infancia...”. Dicho ideal se argumenta explícita e implícitamente en la mayoría de su articulado al referirse a todos los elementos que giran en torno al desarrollo integral del sujeto.

Aunque se trata para algunos, de un contenido irregularmente expuesto y vagamente desarrollado, sin embargo, ello no impide reconocer su importancia. Instituciones como UNICEF³ han determinado algunas formas de aplicación de este principio centradas en las tres siguientes alternativas:

- Como enfoque orientado hacia las actividades y decisiones referidas a los niños.
- Como principio mediador puede ayudar a resolver la confusión que se establece en torno a distintos derechos.
- Como base para evaluar las leyes y prácticas de los Estados.

– **Segundo**, *el derecho a la protección* que es donde se concentra el mayor número de artículos de la misma. No en vano, la ley también tiene en su propio título el concepto de protección. Entre los artículos que más explícitamente señalan este valor, cabe destacar los

³ UNICEF (1999): *Los Derechos Humanos de los niños y las mujeres*. Ginebra, UNICEF, p. 9.

que se incluyen en el Título Primero y más concretamente los *artículos 5, 7, 8 y 13*. Y este último, con la intención de poner de manifiesto la obligación que tiene el Estado en el cumplimiento de este derecho. Posteriormente, los *artículos 48, 49 y 50* enuncian en este mismo sentido, la implicación de las instituciones, estados y municipios en el cumplimiento de esta defensa y protección de los derechos.

- se alude en el Título II, *artículo 14*, a la protección en términos de *derecho de prioridad*.
- protección en relación a la familia y a poder vivir integrado dentro de ella: *artículo: 25*
- Se argumenta sobre la protección al referirse al descanso: *artículo 35*.

Cabe reconocer que cada país otorga a sus leyes su propia idiosincrasia, sus prioridades o sus alternativas más afines a los objetivos que en cada caso se persiguen.

4. DISEÑO Y METODOLOGÍA DEL ESTUDIO

Como ya hemos indicado, el objetivo principal de este estudio es comprobar cómo se manifiestan los ejes, objetivos, ideales y características de la Convención sobre los Derechos del Niño en las leyes del menor promulgadas recientemente en Argentina y México. Se trata asimismo, de realizar un análisis comparado del lugar que ocupan los derechos humanos en cada uno de estos documentos, de las características que se revelan, y de la importancia explícita e implícita que se le concede a los derechos del niño en cada caso. Para ello vamos a precisar varios aspectos respecto al concepto y al ámbito de aplicación.

Primeramente indicamos que se entiende por *menor a* todo ser humano menor de 18 años⁴ y en segundo lugar podemos decir que los *derechos humanos* son prerrogativas, que de acuerdo al derecho internacional, tiene la persona frente al Estado para impedir que éste interfiera en el ejercicio de ciertos derechos fundamentales, o para obtener del Estado la satisfacción de ciertas necesidades básicas y que son inherentes a todo ser humano. Los Derechos Humanos son un conjunto de principios, de aceptación universal, reconocidos constitucionalmente y garantizados jurídicamente, orientados a asegurar al ser humano su dignidad como persona en su dimensión individual y social, material y espiritual⁵.

Para analizar la importancia de estos conceptos tenemos como referente la CDN de 20 de noviembre de 1989. Este documento, que nació como tributo al 50 aniversario de la aprobación de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y el 150 aniversario de la abolición de la esclavitud, ha sido ratificado por la mayoría de países del mundo. Se ha convertido en el instrumento por excelencia de los derechos humanos y en el referente de todos los países. A pesar de esto, son constantes las noticias que dan cuenta de la violación de los derechos de los menores en distintos órdenes y en distintos países; por ejemplo, un estudio reciente del UNICEF, señala que el número de niños y niñas víctimas de la trata de menores de edad y de explotación sexual se eleva a 1,2 millones; en otro informe se expone un análisis riguroso de la violencia que padecen los menores en el Oeste y

⁴ Cuadernos del Comité Español de Unicef (1998): *Convención sobre los derechos del niño de 20 de noviembre de 1989*. Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales-UNICEF, p. 12.

⁵ <http://www.derechos.org.ve/recursos/lobasico/index.htm> , consultado el 25 de abril de 2006.

Centro de África⁶. Ciertamente, son cifras tremendamente alarmantes donde las organizaciones gubernamentales deben ayudar a poner freno de una manera urgente.

En función del objeto de la investigación se optó por una metodología comparada donde tomamos la CDN como punto de partida y junto a ella, los principios de la Declaración de los Derechos del Niño de 1959, ya que ambos nos permiten reconocer e identificar los verdaderos motivos que, en materia de derechos humanos, subyacen en cada una de las leyes objeto de este estudio. Básicamente, el verdadero objeto de comparación lo constituyen las dos leyes de derechos y protección de menores de México y Argentina.

La elección de ambos países se hizo en primer lugar por ser del entorno Iberoamericano y donde –en algunos casos– los derechos de los menores han quedado patentes en su legislación algo más tarde que en otros países del entorno Europeo. En cualquier caso, para todos los países, se trata de un proceso de adecuación normativa que establece entre otros aspectos, la garantía del mismo en todo trámite judicial o administrativo al cual se vea sometido el menor. Esta garantía ha sido configurada como uno de los elementos esenciales del Estado de Derecho y una guía para configurar cualquier modelo democrático respetuoso con los derechos fundamentales. De hecho la Corte Iberoamericana de Derechos Humanos ha establecido que los Estados tienen la obligación de reconocer y respetar los derechos y libertades de la persona humana, así como de proteger y asegurar su ejercicio por medio de las garantías respectivas⁷.

En una primera fase del proyecto localizamos todos los documentos necesarios, así como la bibliografía de apoyo. En una segunda fase nos dedicamos al análisis de la información de una manera descriptiva primero y comparada posteriormente, con la intención de conocer la situación de los derechos humanos de los menores en cada uno de los países, y de establecer concordancias con los documentos primigenios u originales. Por último se efectuó la yuxtaposición y la síntesis o redacción del informe definitivo. Dada la extensión del trabajo, nos disponemos a presentar tan sólo una parte del mismo; concretamente exponemos una parte del análisis comparado que se centra preferentemente en reconocer el articulado de cada una de las leyes y su vinculación con los diversos indicadores o temáticas que recoge la CDN.

5. ESTUDIO COMPARADO

Para analizar las leyes de ambos países desde un punto de vista comparado hemos elaborado el siguiente cuadro. Éste recoge en una primera columna los principios fundamentales de la Declaración de los Derechos del Niño de 1959, en las dos columnas centrales se incluyen las referencias a los artículos de las leyes de Argentina y México y finalmente la última, que orienta este análisis, detalla los artículos de la Convención que están en sintonía con los Principios de la Declaración y con el articulado de las dos leyes que son objeto de este estudio.

⁶ http://www.unicef.org/spanish/protection/files/violence_ang.pdf , consultado el 20 de marzo de 2006.

⁷ GUTIÉRREZ CONTRERAS, J.C. (2006): *Memorias...* Op. Cit., p. 23.

| <i>Declaración de los Derechos del Niño, 1959</i> | <i>Ley de protección Integral de los derechos de Niñas, Niños y Adolescentes de Argentina, 2005</i> | <i>Ley para la Protección de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes de México, 2000</i> | <i>Convención sobre los Derechos del Niño, 1989</i> |
|---|---|--|---|
| <p>PRINCIPIO I: Reconocimiento de los derechos. Su aplicación</p> <p>Indicadores: <i>Definición de menor, raza, color, sexo, idioma, religión, opiniones políticas, origen nacional social, posición económica, nacimiento.</i></p> | <p>Artículos: 1, 2, 27, 29, 30</p> | <p>Artículos: 1, 2, 5, 6, 8, 9, 10</p> | <p>Art. 1. <i>Definición de niño</i> Art. 4. <i>Aplicación de los derechos</i> Art. 18. <i>Responsabilidad de padres y madres</i> Art. 19. <i>Protección contra los malos tratos</i> Art. 21. <i>Adopción</i> Art. 22. <i>Niños refugiados</i> Art. 24. <i>Salud y Servicios Médicos</i> Art. 28. <i>Educación</i> Art. 40. <i>Administración de la justicia de menores</i> Art. 41. <i>Respeto de las normas vigentes.</i></p> |
| <p>PRINCIPIO II. Interés Superior</p> <p>Indicadores: <i>Igualdad de oportunidades, desarrollo físico, moral, mental, moral, espiritual y social, forma saludable y normal, en libertad y dignidad, opinión, reunión, expresión, pensamiento, asociación.</i></p> | <p>Artículos: 3, 4, 5, 6, 9, 19, 20, 21, 22, 23, 24</p> | <p>Artículos: 3, 4, 7, 15, 36, 37, 38, 39, 40, 41</p> | <p>Art. 2. <i>No discriminación</i> Art. 6. <i>Supervivencia y desarrollo</i> Art. 12. <i>Opinión del niño</i> Art. 13. <i>Libertad de expresión</i> Art. 15. <i>libertad de asociación</i> Art. 19. <i>Protección contra los malos tratos</i> Art. 21. <i>Adopción</i> Art. 27. <i>Nivel de vida</i> Art. 29. <i>Objetivos de la educación</i> Art. 30. <i>Niños pertenecientes a minorías o poblaciones indígenas</i> Art. 31. <i>Esparcimiento, juego y actividades culturales</i> Art. 37. <i>Tortura y privación de libertad</i></p> |
| <p>PRINCIPIO III. Identidad</p> <p>Indicadores: <i>Nombre y nacionalidad</i></p> | <p>Artículos: 11,12,13</p> | <p>Artículo: 22</p> | <p>Art. 7. <i>Nombre y nacionalidad</i> Art. 8. <i>Preservación de la identidad</i> Art. 29. <i>Objetivos de la educación</i> Art. 30. <i>Niños pertenecientes a minorías o poblaciones indígenas</i></p> |

| | | | |
|--|---|---|---|
| <p>PRINCIPIO IV. Salud Indicadores: <i>Seguridad Social. salud, niño/ madre/ prenatal /postnatal, alimentación, vivienda, recreo y servicios médicos. Supervivencia desarrollo</i></p> | <p>Artículos: 8,14, 18, 26</p> | <p>Artículos: 19, 20, 28, 33, 34, 35</p> | <p>Art. 23. Niños impedidos Art. 24. Salud y servicios médicos Art. 25. Evaluación periódica del internamiento Art. 26. Seguridad Social Art. 27. Nivel de vida Art. 33. Uso y tráfico de estupefacientes</p> |
| <p>PRINCIPIO V. Discapacidad Indicadores: <i>Niños con alguna discapacidad, niños impedidos</i></p> | <p>Artículo: 28</p> | <p>Artículos: 29, 30, 31</p> | <p>Art. 23. Niños impedidos</p> |
| <p>PRINCIPIO VI. Vivir en familia Indicadores: <i>Seguridad moral y material, niños sin familia o sin medios, familia numerosa, adopciones, separaciones, reunificación.</i></p> | <p>Artículos: 7, 10</p> | <p>Artículos: 11, 12, 13, 23, 24, 25, 26, 27</p> | <p>Art. 5. Dirección y orientación de padres y madres Art. 9. Separación de padres y madres Art. 10. Reunificación familiar Art. 18. Responsabilidad de padres y madres Art. 20. Protección de los niños privados de su medio familiar Art. 21. Adopción</p> |
| <p>PRINCIPIO VII. Educación Indicadores: <i>Educación, Gratuidad.</i></p> | <p>Artículos: 15, 16, 17</p> | <p>Artículo: 32</p> | <p>Art. 23. Niños impedidos Art. 28. Educación Art. 29. Objetivos de la educación</p> |
| <p>PRINCIPIO VIII. Protección Indicadores: <i>Protección y socorro, malos tratos, refugiados /indígenas; medios de comunicación; procesos judiciales justos; sanciones; organismos de protección</i></p> | <p>Artículos: 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41,42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72,</p> | <p>Artículos: 14, 21, 43, 44, 45, 46, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56</p> | <p>Art. 3. Interés superior del niño Art. 11. Retenciones y traslados ilícitos Art. 16. Protección de la vida privada Art. 17. Acceso a una información adecuada Art. 18. Responsabilidad de padres y madres Art. 22. Niños refugiados Art. 30. Niños pertenecientes a minorías o poblaciones indígenas Art. 34. Explotación sexual Art. 38. Conflictos armados Art. 40. Administración de la justicia de menores</p> |

| | | | |
|--|--------------------------------------|---|--|
| <p>PRINCIPIO IX. Explotación/ Trabajo Indicadores: <i>Abandono, crueldad y explotación; trabajo</i></p> | <p>Artículos: 10, 25</p> | <p>Artículo: 13</p> | <p>Art. 19. <i>Protección contra los malos tratos</i> Art. 32. <i>Trabajo de menores</i> Art. 34. <i>Explotación sexual</i> Art. 35. <i>Venta, tráfico y trata de niños</i> Art. 36. <i>Otras formas de explotación</i> Art. 37. <i>Tortura y privación de libertad</i> Art. 38. <i>Conflictos armados</i> Art. 39. <i>Recuperación y reintegración social</i></p> |
| <p>PRINCIPIO X. No discriminación Indicadores: <i>Religión racial, educado en la comprensión, tolerancia; amistad entre los pueblos; fraternidad universal</i></p> | <p>Artículos: 19, 28,</p> | <p>Artículos: 16, 17, 18</p> | <p>Art. 14. <i>Libertad de pensamiento, conciencia y religión</i> Art. 30. <i>Niños pertenecientes a minorías o poblaciones indígenas</i></p> |

Tal como se puede comprobar, todos los artículos de la Convención y los Principios de la Declaración, aunque unos en mayor medida que en otros, ofrecen conexiones con los artículos de las dos leyes hispanoamericanas. Ciertamente, unas han bebido de otras para su descripción final.

Debemos indicar que el articulado de ambas leyes es desigual tanto en el número como en los contenidos que se describen en cada caso y también lo es su correspondencia con los principios de la Declaración y los artículos de la Convención. Podemos observar en este sentido, que los principios II: *Interés Superior* y VIII: *Protección* son los que asumen un mayor número de referencias por parte de las dos leyes. En el caso concreto de la *Ley de Protección Integral de Argentina*, son numerosos los artículos dedicados a la “*Protección*”. Entre ellos se incluye por un lado, los que hacen referencia a la protección y socorro de la infancia, y por otro, los artículos relativos a las instituciones que se crean para el desarrollo y protección de los menores, además de los organismos para administrar justicia, amén de los que hablan de las Organizaciones No gubernamentales dedicadas a este sector poblacional.

Para referirse al *interés superior*, la Ley 26.061 de Argentina congrega varios artículos, aunque es el artículo 3 denominado: “*Interés superior*” el que asume especialmente el objeto de este principio. En él se define como: “...la máxima satisfacción, integral y simultánea de los derechos y garantías reconocidas en esta ley”. Se trata, por tanto, de reconocer el respeto por los derechos y por su desarrollo en cualquiera de los entornos de los que participe el niño y adolescente. Precisamente porque hacen referencia a estos contextos y a las variantes que le envuelven, hemos incluido en este grupo otros artículos de la ley como: los artículos 4,5 y 6 que relatan el interés porque las políticas públicas asuman este reto y garanticen el ejercicio de todos los derechos.

Asimismo, desde los artículos 19 al 24 se abordan los diversos derechos de los que deben gozar los niños y adolescentes, como extensión del *Interés superior*, anteriormente mencionado.

En el caso mexicano, también son varios los artículos que aluden directa o indirectamente al *Interés Superior del niño* tal como hemos comentado anteriormente y se contempla en este cuadro. Los artículos 3 y 4 se refieren expresamente a ello y el resto de los artículos citados convienen en este principio aunque colateralmente, al referirse al cumplimiento de los derechos, a la libertad de pensamiento y a defender el derecho a una cultura propia.

Especial mención se hace en la ley mejicana a la familia y a los derechos de disfrutar ampliamente de ella. Ocho artículos frente a los dos (*artículos 7 y 10*) que aluden en la Ley de Protección argentina.

Centrándonos en la Ley de protección de México, debemos señalar que por una parte, los *artículos 11, 12 y 13*, se incluyen en el capítulo dedicado a las obligaciones que tienen los ascendientes, tutores y custodios con los menores, así como la responsabilidad que tienen cada uno de ellos. Se menciona también, la obligación de comunicar cualquier situación adversa de la que sean testigos. Desde el *artículo 23 al 26* se matizan algo más las cuestiones vinculadas al derecho a "*Vivir en familia*", y a velar por todo lo relacionado con la adopción de los niños. Así, el *artículo 27* señala expresamente lo siguiente:

"Tratándose de adopción internacional, las normas internas deben disponer lo necesario para asegurar que niñas, niños y adolescentes sean adoptados por nacionales de países en donde existan reglas jurídicas de adopción y de tutela de sus derechos cuando menos equivalentes a las mexicanas".

Los artículos 7 y 10 de la ley argentina que aluden a los derechos a disfrutar de una familia son también un ejemplo claro de la importancia de esta veterana institución en el desarrollo integral de cualquier persona y, especialmente de los menores. Ambos se expresan en términos de responsabilidad familiar y del derecho a la intimidad que les pertenece.

Otro de los principios elementales es el de la educación. En ambas leyes son escasos pero contundentes los artículos que aluden a este derecho. En la ley de Argentina, los *artículos 15, 16 y 17* hacen referencia a la educación, considerándola como un derecho inexcusable y necesario para el desarrollo personal y para la convivencia entre todos. En México, el *artículo 32* es un artículo amplio que expone la categoría de este derecho, su naturaleza y la importancia de este principio para evitar la discriminación

Tal como se puede observar, no se incluyen entre las referencias ninguno de los artículos correspondientes a la Parte II y III de la CDN (desde artículo 42 al artículo 54), dado que estos no aluden directamente a los indicadores de derechos, sino que se refieren entre otros aspectos, a los medios más adecuados para dar a conocer la Convención, o la obligación que tienen los Estados Partes de presentar informes. En cualquier caso, cabe señalar que las leyes de Protección de los Derechos de Argentina y México, sí apuntan en su articulado las medidas necesarias que se deben adoptar para su aplicación, o los órganos y Organizaciones implicadas en la ejecución.

Por otra parte comprobamos que hay otros artículos que quedan más *al descubierto* entre las leyes analizadas; uno de ellos hace referencia a los niños con alguna discapacidad, temática que se menciona con poca extensión en ambas leyes. Tal como señalamos, se deduce este derecho -aunque vagamente- en el *artículo 28: Principio de igualdad y no discriminación* de la ley argentina; sin embargo, la ley mexicana es mucho más explícita en este sentido y así, denomina al Capítulo Noveno como: "*Derechos de niñas, niños y adolescentes con discapacidad*". Dicho aserto se desarrolla entre los artículos 29 y 32 de la ley. En ellos se expone quién es una persona con discapacidad y qué derechos debe tener para lograr un desarrollo integral y no ser discriminado. Ciertamente, los tres artículos pre-

tenden dejar muy claro que aquellos niños que presenten alguna discapacidad, puedan tener los mismos derechos que el resto.

En otro orden de cosas, se reconoce en ambas leyes que los municipios adquieren en cada país, competencias en términos de asistencia y protección a los menores. En este sentido, se apuesta por la descentralización de los recursos de forma que los municipios asuman también el ejercicio de estos derechos. Concretamente, el artículo 32 de la Ley de protección en Argentina reconoce que:

“La Política de Protección Integral de Derechos de las niñas, niños y adolescentes debe ser implementada mediante una concertación articulada de acciones de la Nación, las provincias, la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y los Municipios”

Y la Ley de Protección de México hace lo propio en el artículo 7, donde reconoce que:

“Corresponde a las autoridades o instancias federales, del Distrito Federal, estatales y municipales en el ámbito de sus atribuciones, la de asegurar a niñas, niños y adolescentes la protección y el ejercicio de sus derechos y la toma de medidas necesarias para su bienestar tomando en cuenta los derechos y deberes de sus madres, padres, y demás ascendientes, tutores y custodios, u otras personas que sean responsables de los mismos. De igual manera y sin perjuicio de lo anterior, es deber y obligación de la comunidad a la que pertenecen y, en general de todos los integrantes de la sociedad, el respeto y el auxilio en el ejercicio de sus derechos”.

6. CONCLUSIONES

Se ha comentado en diversos medios que el siglo XX ha sido el siglo de los niños. No están faltos de razón. En 1989 se publicó la “*Convención sobre los derechos del niño*” que tuvo como punto de arranque el reconocer al niño como sujeto de derecho y donde el interés superior de éste no se cuestionaba. A pesar de que la situación de la infancia en el mundo ha mejorado, la tarea que queda por hacer en este mundo globalizado es inmensa, ya que las exclusiones y las violaciones de derechos se han convertido en temas cotidianos. Con el desarrollo de la Convención por parte de los gobiernos de los distintos países se ha intentado hacer visible al niño, al menor de edad, ya sea éste niña, niño o adolescente. Asimismo, se ha canalizado por medio de disposiciones legales tanto la obligación de respetar sus derechos, incluso sancionando por ello; como la creación de instituciones que colaboren en la administración de la justicia y de otros organismos que amparen la promoción, difusión y respeto de los derechos de la infancia.

Aunque ya hemos ido comentando a lo largo del apartado anterior algunos de los elementos más significativos, queremos señalar a continuación 3 aspectos concluyentes de este análisis:

1. Leyes como las dos que hemos analizado son una muestra clara del interés de muchos países por acomodar su política nacional a los propósitos de la Convención y lograr de esta forma la protección integral de los derechos de los menores, así como la idoneidad de su sistema penal, para que ofrezca la mayor igualdad jurídica posible para todos.

2. Ambas leyes de protección de los menores exponen entre sus principios rectores el del “Interés superior de la infancia”, dado que prevalece la consideración de sujetos activos de derechos. Se trata de un objetivo que debe impregnar tanto la perspectiva jurídica como económica y social de las políticas vinculadas a la infancia en cada país.

3. A la vista de este análisis realizado, merecen ser destacados los artículos relacionados con la protección, el respeto a la opinión y con la no discriminación; tres ejes sobre los que pivotan la mayoría de los artículos de ambas leyes. Sin embargo, siendo la parti-

participación un valor esencial para el desarrollo de los derechos, en ninguna de las dos leyes aparece especialmente desarrollado. En el caso de Argentina se alude a éste al referirse a las funciones de la Secretaría Nacional, donde se señala que dicho órgano debe:

k) *Coordinar acciones consensuadas con los Poderes del Estado, organismos gubernamentales y organizaciones no gubernamentales, fomentando la participación activa de las niñas, niños y adolescentes.*

En el caso de México ocurre algo parecido, ya que tan sólo se sugiere la participación de los menores en el artículo 32 dedicado al derecho a la educación, en su apartado e) que dice que:

“Las leyes promoverán las medidas necesarias para que se prevean mecanismos de participación democrática en todas las actividades escolares, como medio de formación ciudadana”.

Propiciar la participación es una buena manera para ofrecerle a los menores un papel más sobresaliente en su entorno. Esta circunstancia queda patente en la Convención, que otorga a los niños, niñas y adolescentes una mayor implicación lo que justifica el no centrarse únicamente en la protección o en las necesidades básicas que –obviamente- deben tener cubiertas.

7. BIBLIOGRAFÍA

- CANTWELL, N. (1995): Introducción del texto de la Convención. UNICEF: *Normas Internacionales referentes a los derechos del niños*. Ginebra, UNICEF.
- DÁVILA, P. y NAYA, L M^a. (2003): La infancia en Europa: una aproximación a partir de la Convención de los Derechos del Niño. *Revista Española de Educación Comparada*, 9; pp. 83-133.
- GUTIÉRREZ CONTRERAS, J.C. (2006): *Memorias del Seminario Internacional Los derechos humanos de los niños, niñas y adolescentes*. México, Secretaría de Relaciones Exteriores-Comisión Europea.
- HODGKIN, R. y NEWELL, P. (2004): *Manual de aplicación de la Convención de los Derechos del Niño*. Suiza, UNICEF.
- DAVILA, P. (2001): “Los derechos de la infancia, UNICEF y la educación”, en NAYA, L.M^a (Coord.) (2001): *La educación a lo largo de la vida, una visión internacional*. Donosita, EREIN, pp. 61-117.
- STRAMIELLO, C. (2003): La problemática educativa de América Latina a través de las conferencias iberoamericanas de educación. *Revista Española de Educación Comparada*; pp. 193-218.
- UGARTE ARTAL, C. (2004): *Las Naciones Unidas y la educación en derechos humanos*. Navarra, Eunsa.
- UNICEF (1999): *Los Derechos Humanos de los niños y las mujeres*. Ginebra, UNICEF.
- UNICEF (2002): *Estado Mundial de la Infancia 2003*. Nueva York, UNICEF.
- UNICEF (2004): *Manual de aplicación de la Convención sobre los derechos del niño*. Suiza, UNICEF.

Recursos en Internet: Leyes de ambos países

Ley 26.061 Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes de **Argentina**: http://www.infanciayderechos.gov.ar/files/txt_ley26061.php.

Ley para la Protección de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes de **México**: <http://www.cddhcu.gob.mx/leyinfo/pdf/185.pdf>.

“¿SE OCUPAN O PREOCUPAN?” ANÁLISIS COMPARADO DE DIFERENTES PROGRAMAS Y MEDIDAS FAVORECEDORAS DE LAS POLÍTICAS INTERNACIONALES DE INFANCIA

María Jesús Martínez Usarralde¹
Universidad de Valencia

*“Mucha magia y mucha suerte
tienen los niños que consiguen ser niños”
Eduardo Galeano*

En la presente comunicación se pretende, partiendo de la realidad lacerante vivenciada por millones de niños en el mundo, escenarios todos ellos en los que los Derechos del Niño se incumplen, a veces de manera sistemática, analizar la retórica política proveniente de los organismos internacionales, a través de medidas y programas de diverso calado. La perspectiva comparada ayuda, en este caso, a comprobar la coincidencia de las líneas directrices a seguir, al tiempo que permite extraer unas conclusiones sobre hacia dónde caminan estas políticas y cómo deberían ser convenientemente complementadas. En este caso, cinco son los hitos analizados: la Cumbre de Jomtien (1990), la Cumbre mundial a favor de la Infancia (1990), el Foro Mundial de la Educación de Dakar (2000), el documento de Progreso desde la Cumbre Mundial para la Infancia (2001), en interacción con la Sesión Especial de la Asamblea General de Naciones Unidas a Favor de la Infancia (2002) y, finalmente, los Objetivos de Desarrollo del Milenio (2002).

1. REALIDAD DE LOS NIÑOS PERDIDOS. ALGUNOS DATOS PARA LA REFLEXIÓN

Todos los días el mundo ‘pierde’ 30.500 niños², 11 millones por año, debido a causas que, en la mayor parte de los casos, es posible prevenir (UNICEF, 2005a). Esta comunicación no pretende hacer referencia a un análisis etiológico de estas muertes, de estas desapariciones, por muy desgarradoras y carentes de sentido que sean.

¹ Este trabajo se enmarca en el proyecto ‘*Más allá de la focalización: Educación, desarrollo y lucha contra la pobreza en el Cono Sur. Análisis de las aplicaciones de la nueva agenda política global en la región*’, financiado por el Ministerio de Educación y Ciencia y el FEDER (proyectos I+D 2005) con referencia SEJ2005-04235.

La pretensión de este primer apartado, introductorio, es, así, bien diferente: constituir una ventana para observar a los millones de niños perdidos que siguen viviendo, transformados en virtualmente invisibles por la pobreza más extrema, no registrados al nacer, y que siguen soportando su triste destino desde la más profunda oscuridad. Precisamente, la denominación de ‘niños perdidos’ resulta, así, erigirse en un concepto heurístico que traduce de manera fiel la realidad a la que se aboca buena parte de esta infancia, localizada en los países en desarrollo (o en los países desarrollados, pero que no respetan ni cumplen algunos artículos de la Convención), permitiéndose incluso hacer un sutil juego de palabras y aludir, con ello, a una doble realidad², tal y como apunta Somavía (2000): son, por un lado, los niños que, por diferentes circunstancias (maltrato, niños de la calle, prostitución, niños de la guerra), se han marchado obligatoriamente del hogar familiar y se consideran en buena medida ‘irrecuperables’ (por tanto, perdidos) y, desde otra perspectiva, los que son interpretados como ‘perdidos’ para las estadísticas que tanto organismos internacionales como ONGD confeccionan, porque sencillamente no existen, no forman parte de las cifras con las que sus países describen las tendencias económicas, sociales, políticas, culturales (de natalidad, de población, de educación, etc). La consecuencia más evidente de esta infancia perdida es, así, la ‘invisibilidad’: los niños que se han perdido, comienzan a ser invisibles para diferentes sectores de la sociedad que los acaban concibiendo como irrecuperables. Dentro de esta lógica, no resulta en absoluto casual, a mi parecer, que el informe más reciente de UNICEF (2005) haya propuesto, como título inspirador ‘excluidos e invisibles’.

Pero, y recomponiendo, y, ante todo, reivindicando su identidad, ¿quiénes son estos niños? Son los niños más pobres de las regiones, que viven en las calles, vendiendo, mendigando o robando para sobrevivir; son niños prostituidos, vendidos y maltratados; muchos regresan a sus casas por las noches o los fines de semana, pero otros fueron abandonados por sus padres o tuvieron que huir de hogares donde abusaban de ellos. Los niños perdidos son al mismo tiempo los más explotados, los más pobres de entre los pobres y bajo este criterio se cobija una enorme y heterogénea casuística: niños soldados, niñas prostitutas, niños sicarios, jóvenes trabajadores en condiciones de cautiverio en fábricas, talleres, campos y hogares de nuestro aparentemente próspero planeta. Se roba a esos niños su salud, su crecimiento, su educación, y con frecuencia, incluso sus vidas.

Precisamente, las vidas de esta ‘infancia amenazada’ (Bellamy, 2005) están en situación de riesgo desde su nacimiento debido a la desnutrición, las frecuentes enfermedades y los entornos antihigiénicos, entre otros. Todos ellos son, con mucha probabilidad, hijos de hogares y padres pobres, fortaleciendo de este modo la transmisión intergeneracional de la pobreza, y subsisten, tal y como insisten las cifras, con menos de un dólar diario.

Es bien posible que los niños perdidos pertenezcan a minorías étnicas que no dominan el idioma nacional y cuyas tradiciones no forman parte de la cultura hegemónica en un país. Al quedar excluidos de esta manera, también es posible que se les deniegue sus derechos a la ciudadanía y a la educación y que, por consiguiente, sean más vulnerables a la explotación en todas sus manifestaciones. Los niños excluidos suelen ser niños que viven

² Utilizaré ‘niño’ y ‘niños’ en un sentido amplio y global, haciendo referencia con ello a la situación tanto de niños como de niñas.

³ Aunque otra denominación, la de ‘infancia amenazada’ (Bellamy, 2005), resulte igualmente significativa por cuanto también refleja de manera fiel esta realidad que va a ser objeto de revisión en el transcurso de esta comunicación.

en entornos aislados geográficamente, en zonas donde escasean las escuelas, al igual que otros servicios sociales básicos, lo que constriñe de manera tácita sus posibilidades de desarrollo, en *sensu lato*. Dos de las realidades más estudiadas y analizadas tanto por organismos internacionales como por ONGD hacen referencia a los niños trabajadores y a los niños de la calle, a las que me referiré aquí muy brevemente, aun siendo consciente de que hay muchas más miradas y que este breve trazo no hace sino referirse a una proporción necesariamente limitada de esta infancia.

En cuanto a la primera realidad, los niños trabajadores, es posible encontrar a niños de corta edad en zonas rurales, en tierras de cultivo de sus padres, junto a los adultos en explotaciones agrícolas comerciales, siendo éste un fenómeno extensible tanto a países industrializados como a países en desarrollo. Los peligros, en este caso, se producen a partir, por ejemplo, de contactos con productos químicos y plaguicidas: se calcula, así, que en las zonas rurales pierden la vida más niños trabajadores debido al envenenamiento con plaguicidas que a causa de todas las demás enfermedades más comunes de la infancia combinadas. Conjuntamente a esta situación, deseo referirme también a la explotación infantil que obliga a los niños a trabajar en fábricas, como son las maquilas, extensamente analizadas desde las políticas de la OIT y su denodada lucha para la erradicación de las peores formas de trabajo y explotación infantil que afecten al desarrollo psicológico, físico, moral y social de los niños (OIT, 2002 y 2004) y que son respondidas desde el Convenio 182 sobre la eliminación de estas modalidades de trabajo (OIT, 1999), el programa IPEC contra el trabajo infantil (OIT, 2004) y desde estudios que corroboran los beneficios reales de la erradicación de este tipo de trabajo (OIT, 2004a), entre otros.

En cuanto a la segunda, los niños de la calle, merece la pena recordar que este escenario ha supuesto desde siempre un lugar de gran atractivo para ellos, máxime si en sus hogares están sufriendo maltratos físicos y psíquicos constantes, y por otro lado, encuentran en los grupos una identidad y roles reforzados día a día. De hecho, no es la calle, en sí misma, la que constituye un riesgo, pero cuando un niño no tiene otra posibilidad que permanecer en ella y deambular por la ciudad durante gran parte del día, cuando la referencia familiar es prácticamente nula y debe, además de conseguir el sustento diario, además de dormir a veces en la vía pública, la calle no solamente se torna peligrosa para el niño, sino que pasa a constituir un atentado permanente contra todos sus derechos.

Un último apunte antes de pasar a analizar la compleja realidad de la infancia a través de los discursos políticos quiere hacer referencia a que muchos de los niños perdidos son niñas (UNICEF, 2005a). La discriminación por motivos de género se combina con la pobreza para aniquilar su sentido de autonomía y de su propia personalidad, así como su potencial como persona inserta en una sociedad: en más de una ocasión se ha hecho referencia a que la pobreza en el mundo tiene rostro de mujer. Muchas familias pobres, así, cuando han de optar entre enviar a una hija o un hijo a la escuela, postergan a la niña el cuidado de la casa y la familia y hacen prevalecer la asistencia del niño a la escuela.

En consecuencia, en lugar de recibir una educación, millones de niñas tienen que aceptar el trillado camino de las tareas domésticas, el trabajo en el hogar para sus propias familias o fuera del hogar para otros. Esas niñas, paradójicamente, figurarán entre los menos visibles de todos los niños así explotados, pues las tareas domésticas realizadas por niñas y mujeres ni siquiera suelen estar dignificadas con la denominación “trabajo”, a pesar de reconocerse cómo, si este trabajo se valorara objetivamente a nivel mundial, el PIB de los países del Sur ascendería en un 123%, según reconoce un estudio publicado en el Centro Nuevo Modelo de Desarrollo (1994).

Además, varios millones de estos niños perdidos, principalmente niñas, se ven obligados a incorporarse al mundo de la explotación sexual, datos que carecen de precisión debido a la naturaleza clandestina y delictiva de estas actividades. Las condiciones que sufren estas niñas tienen consecuencias a largo plazo, que ponen en peligro sus vidas: los traumas psicológicos, los riesgos de embarazo precoz con su riesgo concomitante, y el contagio con el VIH/SIDA y otras enfermedades de transmisión sexual, figuran entre los más significativos.

Soy consciente, finalmente, de que en esta necesariamente atropellada revisión faltan otros niños, igualmente explotados, a quien he nombrado pero no me referiré en esta introducción: los niños que participan en conflictos armados, los niños refugiados, los niños cuyos pueblos han sido masacrados, la realidad de las redes de prostitución infantil, etc. De un modo u otro, todos ellos constituyen un grupo humano que, desde el punto de vista estrictamente iusinternacionalista, como señala Trinidad (2003), se encuentra en situación de especial desprotección. Añade, así, que quizá por ello determinados derechos adquieren una dimensión especial cuando afectan a la infancia (como es el derecho a recibir una educación) (p. 14). Frente a esta realidad, Juaniz (2001) sostiene, contraponiéndose al anterior, cómo muy frecuentemente, casi en la generalidad de las situaciones, el derecho considera al menor más como el objeto de la iniciativa legal que como ciudadano con intereses propios, y hasta en situaciones más límites, siempre víctima de una sociedad que ni siquiera ha tenido la oportunidad de definir (p. 59).

Esta realidad, aunque sea mínimamente bosquejada, pretende demandar, en definitiva, el derecho a la educación de esta infancia, como derecho impostergable a partir del cual puedan ejercerse otros, y ayude a estos niños a desarrollarse. En este sentido, como apunta Tomasevsky (2004) “el derecho a la Educación implica asegurar los derechos económicos y sociales que permiten liberar tiempo y asegurar condiciones esenciales para aprender, disfrutar del aprendizaje y aprovecharlo para mejorar la propia calidad de vida” Lo anterior supone, así, reivindicar entornos económicos y socialmente sostenibles para que el ejercicio de dicho derecho constituya una realidad. Esta demanda concreta va a ser a continuación contrastada con la retórica existente en torno a la necesidad de cumplir los Derechos del Niño desde los diferentes documentos que se han generado en su derredor, con las políticas socioeducativas que, *de facto*, de utilizan en las regiones del Sur para tratar de suavizar la realidad poliédrica de la infancia perdida. Para ello se hará referencia a algunas medidas que surgen de los organismos internacionales, a través de diferentes hitos educativos, a fin de compararlos, para concluir con unas reflexiones que vuelven sobre el trasfondo y están obligando, en definitiva, a releer las estrechas interacciones entre infancia y desarrollo. Mientras, las cifras de estos niños perdidos e invisibles van engrosándose a golpe de catástrofes, crisis, hambrunas, y otros fenómenos que continúan asolando a las naciones, en pleno siglo XXI, quienes por su parte asisten, perplejas, a la extensión de éstos.

2. UN ANÁLISIS COMPARADO SOBRE POLÍTICAS INTERNACIONALES CENTRADAS EN LA INFANCIA

Los organismos que activan programas explícitos en pro de la infancia (UNICEF y OIT, señalando dos instituciones significativas, en este sentido, que han sido aquí nombradas), han ido articulando desde la década de los años noventa hasta la actualidad diferentes acontecimientos educativos (en forma de reuniones, convenios, foros, etc., todos ellos de carácter transnacional) que han tenido como uno de los protagonistas clave a la infancia como sector susceptible de ser trabajado de manera sinérgica.

Demostrando, así, cómo la preocupación sobre la situación mundial de los niños y las niñas del mundo no cesa, mi intención es la de analizar y emitir un juicio comparado de algunos de los más significativos. Para ello, a continuación se presenta el análisis de 5 diferentes hitos celebrados en torno a la infancia, desde la década de los noventa hasta la actualidad. Algunos de ellos tienen en sus respectivas agendas como tema específico el ámbito que ahora nos ocupa, la infancia, mientras que otros lo tratan de manera transversal.

El primero de ellos es la Cumbre de Jomtien (1990), celebrada bajo el lema de ‘*Conferencia Mundial de Educación para Todos*’, la mayor conferencia organizada conjuntamente por UNESCO, PNUD, UNICEF y Banco Mundial, que contó con la participación de 155 gobiernos, 20 organismos internacionales, 2000 agrupaciones y ONGD.

En Jomtien se defendió el lema de la necesidad de ‘satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje’, para lo que se transformó el principio de «educación para todos» en un objetivo político de primer orden. Para conseguirlo, se articularon las conocidas como ‘las seis dimensiones de Jomtien’, aspiraciones que habían de conseguir los países comprometidos antes del 2005. En el siguiente cuadro se reflejan, de todas ellas, aquellas que demuestran una relación estrecha con la consideración de la variable ‘infancia’:

Cuadro 1: Cumbre de Jomtien (1990). Relación directa e indirecta con la infancia.

| | | |
|---|------------------|--|
| RELACIÓN CON LA INFANCIA | DIRECTA | Desarrollo primera infancia, en especial los niños pobres, desasistidos e impedidos. Acceso universal a educación primaria. Mejora de resultados de aprendizaje de una muestra de edad (el 80% de los mayores de 14 años) hasta alcanzar logros. |
| | INDIRECTA | Reducción tasas de analfabetismo de adultos a la mitad. Ampliación de servicios de educación básica a jóvenes y adultos. Aumento de la adquisición de conocimientos, capacidades y valores necesarios para vivir mejor y conseguir un desarrollo racional y sostenido. |

Fuente: Elaboración propia a partir de UNESCO (1990).

Como comentario general, cabe destacar cómo éste constituye un encuentro por y para la educación que renueva el sentido de la formación a través del concepto de ‘educación básica’, sobre el que recaen compromisos fortalecidos, dada la visión más amplia (Torres, 2000) que se deriva de la misma. Otro de los conceptos que nos remite a esta idea es la ‘educación para todos’, reconociendo con ello una visión más integral y posibilista de educación, por cuanto no se cierra en las cuatro paredes del aula, sino que muestra estar acorde con el principio de ‘educación a lo largo y ancho de la vida’.

El segundo, celebrado en el mismo año, es La Cumbre Mundial a favor de la Infancia, una de las primeras consecuencias de la Convención de los derechos del Niño (1990),

celebrada en el seno de las Naciones Unidas, en Nueva York, durante los días 29 y 30 de septiembre de 1990, siendo su máxima inspiradora y prioridad dar a los niños y niñas del mundo una mejor oportunidad en la vida (Dávila, 2001).

Dada la toma de conciencia de los dirigentes de los países del mundo en relación con los problemas que aún afectan a la infancia de los países en vías de desarrollo a pesar de encontrarse a finales del siglo XX (en la fecha en la que se convocó), se adoptó la decisión de actuar de forma concertada para acometer de manera enérgica programas frente a los altos índices de mortalidad y sufrimiento infantil. Dentro de la Cumbre se sitúa un principio al que se concede máxima prelación, que consiste en conceder prioridad a la protección de la vida y el desarrollo físico y mental de la infancia, así como la asignación de las capacidades sociales. Este compromiso debería mantenerse en todo momento y su aplicación sería de carácter universal. A fin de operativizarlo, en ella se marcaron una serie de objetivos globales para el horizonte del año 2000, que volvemos a ver representados utilizando el marco del gráfico anterior:

Cuadro 2: Cumbre Mundial a Favor de la Infancia (1990). Relación directa e indirecta con la infancia

| | | |
|---|------------------|---|
| RELACIÓN CON LA INFANCIA | DIRECTA | <p>Reducción de un tercio de las tasas de mortalidad de los menores de cinco años (niveles inferiores al 70% de nacidos vivos).</p> <p>Reducción de la desnutrición moderada y grave de los menores de 5 años.</p> <p>Educación básica y terminación de la enseñanza primaria por al menos el 80% (niños/as comprendidos entre 6 y 11 años).</p> <p>Protección de los numerosos millones de niños en circunstancias difíciles y aceptación (sobre todo en conflictos bélicos) y observancia en todos los países de la convención sobre los derechos del niño.</p> |
| | INDIRECTA | <p>Reducción a la mitad de las tasas de mortalidad materna.</p> <p>Agua potable y saneamiento ambiental para todas las familias.</p> <p>Reducción a la mitad de la tasa de analfabetismo adulto e igualdad de oportunidades educativas.</p> |

Fuente: elaboración propia a partir de UNESCO (1990).

Además, la Cumbre fijó una serie de objetivos más específicos:

- *Protección para las niñas y las mujeres* (planificación familiar, atención prenatal, y necesidades especiales de la mujer).
- *Nutrición* (aspirando a un aumento de peso al nacer de los niños, así como a la desaparición de la anemia por carencia de hierro en las mujeres, al igual que la carencia de yodo y vitamina A, apoyo a la lactancia materna).

— *Salud infantil* (erradicación de la polio, del tétanos neonatal).

— *Educación* (facilidad para el acceso a las familias y a los conocimientos básicos para la mejora de la vida cotidiana y el desarrollo personal).

De alguna manera se instaura, como señala Grant, una nueva ética a favor de la infancia, ética que se manifiesta esperanzada y optimista que espera ser ampliada y extendida con los nuevos acontecimientos, que se ratifican en el ‘Estado Mundial de la Infancia’, publicación anual de UNICEF, y que reconocen en definitiva la importancia que radica en el desarrollo sostenible y en la ayuda internacional.

En tercer lugar, el otro gran hito lo constituye el Foro Mundial sobre Educación de Dakar (2000). En el transcurso del citado Foro, los objetivos que se plantean son:

Cuadro 3: Foro Mundial de Dakar (2000). Relación directa e indirecta con la infancia.

| | | |
|---|------------------|--|
| RELACIÓN CON LA INFANCIA | DIRECTA | Extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente los niños más vulnerables y desfavorecidos. Velar por que antes del 2015 todos los niños, y sobre todo los que se encuentran en situaciones difíciles, y los que pertenecen a minorías étnicas, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen. Suprimir las disparidades entre los géneros de primaria y secundaria de aquí al 2015 |
| | INDIRECTA | Velar por que las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos se satisfagan mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida activa. Aumentar de aquí al 2015 el número de adultos alfabetizados en un 50%, en particular mujeres y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente. Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados para conseguir resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables. |

Fuente: elaboración propia a partir de UNESCO (2005).

Los objetivos pueden parecer muy similares a los planteados en Jomtien, pero se detectan sutiles diferencias (Ferrer, 2001: 154): entre ellas, merece destacar el hecho de que en Dakar se amplían más los plazos que respecto a Jomtien. Además, los “objetivos” aparecen bajo la óptica más humilde de las “aspiraciones” a las que deberían llegar los países. Finalmente, merece la pena destacar en este rápido repaso que Dakar incluye la necesidad de conseguir una igualdad de acceso y trato en función del género.

Es en este contexto, marcado por el fracaso relativo de las propuestas de Jomtien⁴, y por la consiguiente búsqueda de alternativas más realistas, donde se reconsideran aspectos como el papel de los organismos internacionales y se replantean no tanto las líneas directrices de la política educativa, sino su *modus operandi*, esto es, las estrategias de acción que se han de llevar a cabo. Si bien los objetivos (ahora ‘aspiraciones’) se muestran más realistas y operativos, y traducen el nuevo lema, la ‘adquisición de competencias necesarias para la vida activa’, los organismos se comprometen ética y también políticamente, apelando de forma directa a la cooperación internacional (*Internacional Consultative Forum on Education For All*, 2000; Little & Miller, 2000).

En Dakar, por su parte, habida cuenta de que la actividad educativa no cesa en el lapso que media entre ambas, se percibe, sin embargo, cierta sensación de desconcierto, cansancio e incluso malestar y finalmente de fatídico desencanto, al no corresponderse las expectativas vertidas y los resultados obtenidos (Ferrer, 2001: 129). Dakar sirve, así, de evaluación a los diez años que han transcurrido desde la convocatoria de Jomtien y que ha obligado a los países a aplicar las políticas educativas consensuadas en ésta, con muy desiguales resultados y, sobre todo, obstáculos de diversa naturaleza económica y política. En cuanto a la infancia, así, ésta demuestra erigirse en un problema de múltiples aristas, tal y como se ha ido exponiendo a lo largo de estas páginas, y cuyo abordaje requiere, lógicamente, de directrices a diferentes escalas.

En cuarto lugar, en el transcurso de estos diez años han tenido lugar, en efecto, un buen número de evaluaciones sobre los logros alcanzados con respecto a las aspiraciones iniciales. En lo que respecta a la infancia, merece la pena destacar el documento ‘*Progress since de World Summit For Children*’ (UNICEF, 2001a), en el que se hace un balance de los esfuerzos acometidos desde los gobiernos y a la vez se muestran los avances que se producen desde los noventa en materia de recopilación de estadísticas referentes a la infancia. Una muestra, sintetizada, de dichos avances, al tiempo que se ofrece un listado de los obstáculos que persisten, se presenta en el siguiente cuadro:

Cuadro 4: *Progress since de World Summit For Children* (2001).
Relación directa e indirecta con la infancia.

| OBJETIVO | RESULTADO | PERO... |
|---|--|---|
| Entre 1990 y 2000, reducción de la tasa de mortalidad de niños de hasta cinco años en un tercio de los casos. | La tasa de mortalidad declinó un 11% en términos globales (de 93 muertes en 1990 a 83 muertes por cada 1000 niños en 2000). Cerca de 60 países consiguieron la reducción de un tercio. | Se espera que más de la mitad del fallecimiento de estos niños se produzca en África Sub-sahariana antes del 2010. La situación se agrave por el incremento de muertes en estos niños por causa del HIV/SIDA y la baja cobertura de inmunización como resultado de los débiles sistemas de salud. |

⁴ Década a la que el propio Koffi Annan, director de la ONU, se refiere a la misma como “una década de grandes promesas y modestos logros” (UNICEF, 2001a), debido a la falta de prioridad de que han sido objeto las políticas de infancia con respecto a otras políticas sectoriales en los países en desarrollo.

| | | |
|---|---|--|
| Reducción de malnutrición severa y moderada de niños menores de 5 años en la mitad. | El bajo peso declinó del 32 al 28% en los países la pasada década. Los progresos más remarcables se han dado en Asia del Este y el Pacífico. | Los altos niveles de sub-nutrición en niños y mujeres en Sudasia y África Sub-sahariana suponen el mayor reto para la supervivencia y el desarrollo del niño en estos momentos. |
| Acceso universal a agua potable. | Durante la década la cobertura global ascendió del 77 al 82%: 1 billón más de personas tuvieron acceso a recursos de agua potable durante la década. | Cerca de 1.1. billones de personas todavía carecen de acceso. La cobertura permanece baja, especialmente en áreas rurales pobres de África y en asentamientos peri-urbanos informales. |
| En el año 2000, el acceso a la educación básica será universal, y se completará la educación primaria al menos en un 80%. | En 1990, 80% de los niños en edad escolar de primaria asistieron a la escuela. Al final de la década, la ratio global se incrementó un 82%. Las diferencias de género han ido aliviándose, pero todavía continúan siendo un escollo en tres regiones. | A pesar de los avances, el número de niños en edad de hallarse en escuela primaria sigue siendo de 120 millones, desde el comienzo de década, en parte debido al crecimiento de población. |
| Entre 1990 y 2000, reducción de la tasa de mortalidad materna a la mitad. | Se ha incrementado la atención profesional en todas las regiones en desarrollo. | En regiones como África Sub-sahariana, el acceso a cuidados prenatales no ha mejorado significativamente. |

Fuente: elaboración propia a partir de UNICEF (2001a).

Para ir concluyendo, en el año 2002, 190 gobiernos, importantes personalidades empresariales, confesionales, artísticas, académicas y de la sociedad civil, 5 Premios Nobel de la Paz, 1700 delegados de ONG de 117 países, y, por primera vez en la historia de Naciones Unidas, más de 400 niños, se reunieron con motivo de una Sesión Especial de la Asamblea General de Naciones Unidas a favor de la Infancia, con el fin de evaluar los logros del final de la década en el tema de la infancia, crear alianzas para el cambio y establecer la agenda para el próximo milenio. Además, lo anterior se acometía desde una perspectiva innovadora y a la vez extremadamente sencilla: escuchar a los niños, hacerles partícipes (Rodríguez, 2003). A partir de estos objetivos, los países se comprometieron a acelerar los progresos en el desarrollo de la niñez, compromisos que se han reflejado de manera patente en un nuevo pacto internacional, denominado “Un mundo apropiado para los niños” (Asamblea General de las Naciones Unidas, 2002).

Dicho documento se complementa, a su vez, con el que constituye, finalmente, el quinto gran hito, aprobado veinte meses antes del anterior, durante la Cumbre del Milenio de

Naciones Unidas, denominado ‘Los Objetivos del Desarrollo del Milenio (ODM)’⁵, y que contemplan, de un total de ocho metas cuya consecución ha de conseguirse antes del 2015, la realidad de la infancia en los siguientes objetivos que a continuación aparecen reflejados en el cuadro:

Cuadro 5: Cumbre del Milenio de Naciones Unidas (2002). Relación directa e indirecta con la infancia.

| | | | |
|---|------------------|--|--|
| RELACIÓN CON LA INFANCIA | DIRECTA | <p>‘Reducir la mortalidad de la infancia’.</p> <p>‘Lograr la educación básica universal’.</p> <p>‘Promover la igualdad de género y potenciar a la mujer’.</p> | <p>Reducir en dos terceras partes la mortalidad en niños menores de 5 años.</p> <p>Velar porque niños y niñas puedan terminar un ciclo completo de enseñanza primaria.</p> <p>Eliminar las desigualdades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria para el 2005, y todos los niveles de enseñanza antes del 2015.</p> |
| | INDIRECTA | <p>‘Erradicar la pobreza extrema y el hambre’.</p> <p>‘Combatir el VIH/SIDA, paludismo y otras enfermedades’.</p> <p>‘Garantizar la sostenibilidad ambiental’.</p> <p>‘Mejorar la salud materna’.</p> <p>‘Crear una asociación mundial para el desarrollo’</p> | <p>Reducir a la mitad el porcentaje de personas que padecen hambre.</p> <p>Haber detenido y comenzado a reducir la propagación del VIH/SIDA.</p> <p>Reducir a la mitad el porcentaje de personas que carezcan de acceso sostenible a agua potable y saneamiento básico.</p> <p>Reducir la mortalidad materna en tres cuartas partes.</p> |

Fuente: elaboración propia a partir de Naciones Unidas (2002).

⁵ Objetivos que, por su parte, suscriben organismos internacionales como Naciones Unidas, Banco Mundial, FMI y OCDE, y cuyas aspiraciones se estima no se logren, a juzgar por los desiguales y/o muy deficientes avances en cada uno de los 8 objetivos, a menos que los gobiernos del mundo tomen medidas concertadas.

En definitiva, la revisión de estos cinco momentos, unos centrados de manera más explícita en la infancia, y otros considerándolo de manera complementaria con otros objetivos cuyo cumplimiento ha de seguir siendo impostergable, reconoce las dos caras del discurso que se entrelaza en el seno del actual panorama mundial: la insistencia, en la retórica procedente de organismos como UNESCO, UNICEF y otras instituciones internacionales, de seguir considerando a la infancia como un sector prioritario, para lo que continúa demandando, en esta línea, compromisos concretos para lograr un entorno social, educativo, ambiental, económico... que garantice unos mínimos de calidad de vida en el niño, por un lado. Pero, por otro, el enquistamiento y aun fortalecimiento de situaciones que continúan obligando a la infancia a abandonar sus casas y familias, a soportar las peores formas de trabajo, a prostituirse, a morir de hambre por no tener cubiertas ni siquiera sus necesidades básicas.

3. COMPARACIÓN DE LAS POLÍTICAS INTERNACIONALES Y CONCLUSIONES: DESARROLLO, EDUCACIÓN Y LA IMPERIOSA NECESIDAD DE CUMPLIMIENTO DE LOS DERECHOS HUMANOS Y DE LA INFANCIA

Después de esta revisión inicial, cabe hacer una breve comparación entre los programas y directrices de política educativa y social a escala mundial, extraer una serie de conclusiones críticas y, finalmente, apuntar una posible vía de trabajo sobre la que seguir avanzando.

Con respecto a la comparación sincrónica que puede hacerse entre los diferentes hitos, destacaría al menos, 3 aspectos:

- La retórica política en las que se basan las premisas, ya sean específicamente educativas, ya sean de calado más social, resulta ser significativamente parecida⁶. Ésta se basa en demandas muy amplias, excesivamente globales, cristalizadas en objetivos. Tomando un ejemplo: El acceso universal y definitivo a la educación primaria es abordado desde Jomtien (1990), la Cumbre Mundial a favor de la infancia (1990), el Foro Mundial de Dakar (2000), el texto de Progreso desde la Cumbre a favor de la Infancia (2001) y, finalmente, los Objetivos del Desarrollo del Milenio (2002).
- Aparecen, de igual modo, aspiraciones reiteradas. Con respecto a las premisas con relación directa con a infancia caben destacar, desde el punto de vista educativo: el abordaje educativo de la primera infancia, así como de los jóvenes y adolescentes, el acceso a la educación por parte de las niñas (desde la vertiente más educativa), y desde una perspectiva social, la protección de la infancia en situación de riesgo, la reducción de la mortalidad, la malnutrición, el acceso a agua potable o el control de algunas enfermedades. Lo mismo puede aplicarse de las premisas que tienen una relación indirecta con la infancia, y que están haciendo referencia en buena medida a las condiciones sociales y familiares que rodean a la infancia.
- La tendencia a cuantificar las cifras y fijar una fecha en la que se espera conseguir los objetivos. Siguiendo con el ejemplo anterior, desde la Cumbre Mundial a Favor de la Infancia (1990) la aspiración a conseguir una educación primaria se cuantifica

⁶ De hecho, y como trasfondo, tal y como señala Mundy (2006) todos los organismos internacionales han comprendido cuáles son las ventajas de trabajar sobre un conjunto de prioridades, perdiendo, con ello, sus clásicas señas de identidad: mientras el Banco Mundial se dirige hoy hacia cuestiones relacionadas con equidad y pobreza con mayor regularidad, las organizaciones de Naciones Unidas se muestran menos escépticas ante el papel del mercado y del sector privado para el desarrollo (p. 29).

(“al menos el 80%”) y desde el Foro Mundial de Dakar (2000) se planifica hasta el 2015, aspectos éstos que son tenidos en cuenta, por ejemplo, en el texto de Progresos desde la ‘Cumbre Mundial de la Infancia’ (2001).

Lo anterior nos lleva, como conclusión, a volver sobre el título original de esta comunicación: las políticas internacionales, ‘¿se preocupan o se ocupan?’ La consideración de la educación dentro de las agendas políticas internacionales de desarrollo no sorprende, así, desde el momento en que ésta es fruto de consensos de organismos clásicamente encontrados, de modo que se ha elaborado un discurso en el que conviven las aspiraciones neoliberales con la orientación más humana y social del desarrollo. En esta línea, puede hacerse una crítica generalizada al *modus operandi* a escala internacional de la problemática de la infancia desde la visión que nos procuran los organismos internacionales (no solo UNICEF, sino los que se comprometen de manera global con este sector, como son todos los organismos que suscribieron, por ejemplo, los Objetivos del Milenio), apelando a una serie de aspectos sobre los que habría que hacer incidencia para que esa ‘ocupación’ llegue, efectivamente, a ser ‘preocupación’:

- Con respecto estrictamente a las conclusiones que pueden extraerse de la comparación anterior, la primera percepción es la de que cabe cuestionarse la operatividad de premisas definidas como objetivos a conseguir, en alto grado coincidentes, y con ‘fecha de caducidad’. Si la falta de resultados, en efecto, obliga a posponer una y otra vez dichas premisas, quizá sea el momento de modificar la filosofía positivista en la que se basa esta política internacional.
- En la línea anterior, quizá resultaría más realista enfocar los objetivos dentro de un marco que se preocupe más por la etiología de esas realidades, constituyendo una herramienta heurística de carácter indudablemente más político. Procurar, en ese sentido, argumentos que incidan de manera directa en las causas que originan el actual estado del mundo, traduciendo la desigualdad imperante, podría conducir a una visión más realista de los objetivos, y por tanto ampliar las posibilidades de su final cumplimiento. Esta aspiración a la que me estoy refiriendo se bosqueja, aunque muy tímidamente, con el objetivo 8 del Milenio, ‘creación de una asociación mundial para el desarrollo’, en el que se adelantan, por ejemplo, a aspirar por un mundo sin barreras arancelarias, en especial para los países en desarrollo. Pero esta filosofía aludida, de carácter más político, se muestra todavía muy tímida como para manifestarse en toda su complejidad, y pasar de la lógica de la aspiración a la de la denuncia. Es, precisamente, lo que hace Tomasevski (2004) en su valiente texto de ‘El asalto a la educación’, a través del cual se reconoce abiertamente que los objetivos de la educación de los países no se consiguen porque no hay voluntad política de los países para que así se produzca, siendo otras las prioridades (las armamentísticas, por ejemplo, en un mundo en el que la seguridad se globaliza a ritmo acelerado).
- Lo anterior no se podría conseguir si no existe, como trasfondo, un cambio en el paradigma del desarrollo. Ésta es una de las consecuencias más desoladoras, dado que el modelo imperante en los países desarrollados se identifica con el modelo de capital humano, coadyuvado por el neoliberalismo como modelo político y económico. De ahí, también, que algunos organismos con un planteamiento mucho más humanista y social, basado en el modelo de desarrollo humano y sostenible, como UNESCO y UNICEF, se hallen en buena medida limitados en sus acciones. Así lo sostienen Werner et al. (2000) cuando parten de que los organismos internacionales no pueden cum-

plir la mayor parte de sus metas por varias razones. Aluden, así, a que, a nivel interno, los organismos internacionales que trabajan en el Sur forman parte de la estructura de poder dominante, siendo buena parte de los expertos y funcionarios que trabajan en ellas elegidos tras campañas de presión por parte de los gobiernos, y a pesar de las fuertes protestas por parte de los países en desarrollo y las ONGD a escala mundial. También hacen referencia a que la mayoría de los fondos de estos organismos proceden de países desarrollados: Estados Unidos ha amenazado, según estos autores, con recortar su contribución si las agendas se convertían en “demasiado políticas”, es decir, “si los intereses de los pobres chocan con los de las grandes empresas o si piden con demasiada insistencia los cambios macroeconómicos necesarios para reducir la pobreza”. En suma, los gobiernos de los países desarrollados, a juicio de los autores, tienden a resistirse a las iniciativas sobre desarrollo que trabajan en serio por una distribución más justa de los recursos y del poder de decisión. Como consecuencia: “por estas diversas razones, organismos de corte más social, como UNICEF y OMS, han seguido con frecuencia el camino más cómodo. Incapaces de llevar a la práctica de forma eficaz su cautelosa petición de un orden social y económico mundial más justo, suelen emplear intervenciones provisionales, a modo de parches, para limitar el daño causado por el injusto orden mundial actual”. En sus textos aparecen reflejadas las consecuencias del desequilibrio y consiguiente dependencias generadas unilateralmente, pero en buena medida son adoptadas como hechos inalterables y difícilmente superables. Mientras tanto, la cooperación internacional de los países desarrollados y, con ello, sus respectivas Ayudas Oficiales al Desarrollo, van ofreciéndonos cifras en constante descenso. Países como Bélgica, Finlandia, Francia, Irlanda y Gran Bretaña han dejado de lado una política firme para llegar a la cifra, ya clásica, del 0,7% del PIB destinado a la ayuda oficial (Mundy, 2006: 40).

- Y, conjuntamente con ese cambio de paradigma, quizá una demanda que se continúa haciendo, y que serviría como instrumento catalizador de esta transformación requerida, es que se siga incidiendo en el papel que cumplen los que materializan estas aspiraciones, o la causa de las mismas, como se ha señalado: las organizaciones sociales, las asociaciones y ONGD (que detentan, por su parte, un papel definitivo, tanto en la educación como en la alfabetización de adultos), la sociedad civil, en definitiva, que ha tomado partido de la situación y trabaja denodadamente, desde el ámbito socioeducativo, para hacer que ‘pensar globalmente, actuar localmente’ sea algo más que un lema. Un buen ejemplo de lo dicho constituye, precisamente, la Campaña Global por la Educación, que cuenta con el apoyo y compromiso de un buen número de ONGD internacionales (*Action Aid*, *Global March* y *Oxfam*, entre las más significativas), coaliciones EFA y buena parte de representantes de la citada sociedad civil.

¿Cuáles son los siguientes pasos, una vez detectadas las carencias? Ahora, más que nunca, el mundo debe obligarse a enfrentar y cambiar el miserable destino de los niños para los cuales los adelantos fueron escasos o simplemente nulos⁷. Como trasfondo, tal y

⁷ En este sentido, quizá puedan resultar especialmente significativas la aplicación de medidas concebidas estratégicamente con carácter de urgencia, como es la iniciativa “25 para 2005” en la que UNICEF (2005a) se centra en los 25 países que corren el riesgo de no cumplir las disparidades de género en educación o las denominadas ‘iniciativas de impacto rápido’ que se idean desde el Proyecto del Milenio para impulsar el acceso a los servicios esenciales de los niños que requieren más ayudas en este momento (UNICEF, 2005), y que pueden consultarse en el documento “Ejecución de los programas de acción en favor de los países menos adelantados para el decenio 2001-2010”.

como señala Rodríguez (2003), se halla el reconocimiento de la dignidad intrínseca y el de los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana. Solo por ello, apostilla, debemos seguir trabajando (Rodríguez, 2003: 79). En esta línea, también sostiene UNICEF (2005a) que se trata “sobre todo de una cuestión de perspectiva y prioridades, respaldadas por compromisos, una firme determinación y recursos” (p. 26). Poniendo como ejemplo la ola de solidaridad que surgió en el mundo a raíz del tsunami que afectó el sudeste asiático, la organización sugiere que existen nuevas esperanzas para que el mundo supere la tendencia inmovilista actual y que priorice las exigencias que la propia humanidad demanda en estos momentos.

Dentro de esta lógica, la labor fundamental de organismos internacionales como UNICEF ha consistido en que, partiendo de una legislación que obliga ‘moralmente’ a los países firmantes (la Convención de Derechos del Niño, de carácter vinculante, constituye un buen ejemplo de lo apuntado), ha extendido una conciencia generalizada de que en estos momentos resulta impostergable la atención que merecen las políticas de infancia, de entre las cuales la educación ocupa un lugar preponderante. Esta acción ha tratado de movilizar a países en desarrollo, que requieren, según se ha comprobado, más ayuda internacional que nunca (procedente, casi en su totalidad, de la Ayuda Oficial al Desarrollo), pero también a los países desarrollados. En ellos, en efecto, se da una doble realidad: por un lado, y a través de las evaluaciones de que son objeto por parte de la Comisión de los Derechos del Niño, se han cerciorado cómo la situación de la infancia no es tan óptima como en principio debiera haber sido en estos países. De ahí las reflexiones sugeridas en torno a una mayor consideración tanto de las causas que han llevado legítimamente a dicha situación, como de la necesidad de reformular modelos de desarrollo.

Desde esta perspectiva se acuña el “enfoque basado en los derechos humanos”, emitido desde las Naciones Unidas, bajo la consideración de que todos los programas de desarrollo han de fortalecer los derechos humanos, de modo que “los principios de igualdad, participación, inclusión y responsabilidad deberían orientar las estrategias de desarrollo desde su concepción” (Bellamy, 2005: 97). Este enfoque, relativamente nuevo en sus planteamientos, hace hincapié sobre los derechos como elemento central de las estrategias de desarrollo humano, concediendo prioridad a los bienes y servicios esenciales para la supervivencia, salud y educación de la infancia, construyendo un entorno protector que defienda a los niños contra la violación de los mismos. Quizá haya que insistir e indagar más sobre este modelo de desarrollo, su impacto y las acciones que de él se deriven desde el futuro más inmediato, como modelo que pueda complementar de manera integrada al paradigma del desarrollo humano, sostenible y social.

De un modo u otro, las recomendaciones que hace la directora de UNICEF, Carol Bellamy, para el futuro más inmediato, pueden servir para concluir este tema, desde el momento en que los derechos humanos son perfectamente extensibles a los derechos del niño. Éstas no hacen sino referencia a que:

- El mundo debe reafirmar sus responsabilidades morales y jurídicas hacia la infancia y volver a comprometerse con ella. Si no se concede, en este sentido, una mayor atención a la prestación de servicios de atención básica de salud y educación para la infancia, la mayoría de objetivos de Desarrollo del Milenio a los que he hecho referencia sencillamente no se alcanzarán en la fecha estipulada, el 2015.
- *Todos los países deben aplicar un enfoque de desarrollo social y económico basado en los derechos humanos.*

- Los gobiernos deben adoptar políticas sociales responsables, que tengan como objetivo focal de primer orden a la infancia. Un punto esencial, en esta línea, consistiría en abolir los costos escolares a fin de aliviar los gastos familiares que permiten a sus hijos acudir a las escuelas.
- Los donantes y gobiernos deben invertir y buscar fórmulas financieras alternativas en fondos adicionales a la infancia, ya sean bilaterales, ya multilaterales⁸. Una medida podría ser, en sintonía con esta idea, crear un fondo sectorial específico cuya financiación contara con una cantidad estipulada previamente, estable todos los años. En esta línea, una iniciativa concreta es la denominada ‘Alianza para la Supervivencia infantil’, impulsada por diferentes países y organizaciones con el fin de apoyar los programas de supervivencia infantil y poder cumplir, así, el cuarto de los Objetivos de Desarrollo del milenio.

Todos, en definitiva, países y gobiernos, pero también nosotros, debemos tener la voluntad para participar, comprometernos y cumplir nuestras obligaciones hacia la infancia del mundo, en especial esa infancia perdida a la que hacía referencia al inicio, desde nuestras posibilidades y competencias en el ámbito educativo y el social, desde la interpretación, la crítica, la reflexión y la acción.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ASAMBLEA GENERAL DE NACIONES UNIDAS (2001): *Nosotros los niños: examen de final de decenio de los resultados de la Cumbre Mundial a favor de la infancia. Informe del Secretario General*. Nueva York: ONU.
- ASAMBLEA GENERAL DE NACIONES UNIDAS (2002): *Un mundo apropiado para los niños*. Nueva York: UNICEF.
- BELLAMY, C. (2005): *Estado mundial de la infancia 2005. La infancia amenazada*. Ginebra: UNICEF.
- CENTRO NUEVO MODELO DE DESARROLLO (1994): *Norte y Sur: la fábrica de la pobreza*. Madrid: Editorial Popular.
- DÁVILA, P. (2001): Los derechos de la infancia. UNICEF y la educación. En L. Naya (coord.): *La educación a lo largo de la vida, una visión internacional*. Donostia: Erein/Fundación Santamaría. pp. 100-114.
- FERRER, F. (2001): La educación para todos: entre el mito y la realidad, de Jomtien a Dakar. En NAYA, L.M. (coord.): *La educación a lo largo de toda la vida, una visión internacional*. Donostia: Erein. pp. 119-170.
- INTERNATIONAL CONSULTATIVE FORUM ON EDUCATION FOR ALL (2000): *Global synthesis*. París: UNESCO.
- JUÁNIZ, J.R. (2001): *XXI retos para un siglo con derechos humanos*. Valencia: Patronat Sud-Nord- Publicaciones de la Universitat de València-La Nau Solidaria.
- LITTLE, A. & MILLER, E. (2000): *The International Consultative Forum on Education for All 1990-2000. An Evaluation. A Report to the Forum's Steering Committee*.
- MUNDY, K. (2006): Education for All and the New Development Compact, *Review of Education* 52, pp. 23-48.

⁸ Una medida, objeto actual de debate por parte de ONGD y organizaciones sociales, que se está adoptando en esta línea en España lo constituye la propuesta concreta del gobierno consistente en poner en marcha una serie de operaciones de conversión de deuda por educación en algunos países latinoamericanos, lo que afectaría de manera directa a la infancia.

- NACIONES UNIDAS (2002): *Objetivos del Desarrollo del Milenio (ODM)*: www.un.org/spanish/millenniumgoals. Consultados el 15 de marzo de 2006.
- OIT (1999): *Convenio 182 sobre la eliminación de las peores formas de trabajo*. Ginebra: OIT.
- OIT (2002): *Un futuro sin trabajo infantil*. Ginebra: OIT.
- OIT (2004): *La acción del IPEC contra el trabajo infantil. Hechos sobresalientes 2004*. Ginebra: OIT.
- OIT (200a): *Invertir en todos los niños: estudio económico de los costes y beneficios de erradicar el trabajo infantil*. Ginebra: OIT.
- RODRÍGUEZ, M.J. (2003): La infancia: una misión, un reto. *Revista Española de Educación Comparada*, 9, pp. 49-82.
- SOMAVÍA, J. (2000): Los niños perdidos. En UNICEF: *El desarrollo de las Naciones*. Ginebra: UNICEF. pp. 27-30.
- TOMASEVSKI, K. (2004) *El asalto a la educación*. Madrid: Intermon Oxfam.
- TORRES, R.M. (2000): *Una década de Educación para Todos: la tarea pendiente*. Buenos Aires: IPE-UNESCO.
- TORRES, R.M. (2001): *From Dakar yo Cochabamba. Education for All. Follow up in Latin America and the Caribbean*. Buenos Aires. Instituto Fronesis. www.fronesis.org. Consultado en marzo de 2003.
- TRINIDAD, P. (2003): ¿Qué es un niño? Una visión desde el derecho internacional público. *Revista Española de Educación Comparada*, 9, pp. 13-47.
- UNESCO (1990): *World Declaration on Education for All: Meeting basic Learning Needs*. www2.unesco.org/wef/en-conf/Jomtien%20Declaration%20eng.sthm, consultado en enero de 2002.
- UNESCO (2005): *Education For All. The qualitative Imperative*. Paris: UNESCO.
- UNICEF (1990): *Cumbre Mundial a favor de la Infancia*. www.unicef.org/wsc/declare.htm, consultado el 22 de marzo de 2006.
- UNICEF (2001): *Las prioridades de UNICEF para la infancia 2002-2005*. Nueva York: UNICEF.
- UNICEF (2001a): *Progress since de World Summit for Children*. Ginebra: UNICEF.
- UNICEF (2005): *Excluidos e invisibles. Estado Mundial de la Infancia 2006*. Nueva York: UNICEF.
- UNICEF (2005a): *Progreso para la infancia. Un balance sobre la enseñanza primaria y la paridad de géneros*. Ginebra: UNICEF.
- VV.AA. (2005): *Educación para todos y todas: la deuda pendiente*. Documento policopiado.
- WERNER, D. ET AL. (2000): *El papel de UNICEF y la OMS*. www.netcom.es/davidps//cls/apendice.htm, consultado el 15 de marzo de 2006.

*LOS DERECHOS DE PROTECCIÓN
DE LA INFANCIA*

INVERTIR EN EL CUIDADO Y LA EDUCACIÓN DE CALIDAD DURANTE LA PRIMERA INFANCIA PARA LA PROTECCIÓN DE LOS DERECHOS DEL NIÑO

Ana Ancheta Arrabal
Universitat de València

INTRODUCCIÓN

El cuidado y la educación durante la primera infancia han experimentado un aumento notable de la atención política e institucional durante las últimas décadas. De este modo, tanto los responsables políticos como los expertos han reconocido que un acceso equitativo a una educación y cuidado de calidad durante esta etapa puede reforzar las bases del aprendizaje a lo largo de toda la vida para todos los niños y niñas y mantener las amplias necesidades sociales y educativas de las familias. Sin embargo, este tipo de provisión de servicios educativos y de cuidado no ha sido una prioridad política en muchos países, aunque, recientemente, la demanda se está incrementando y reclamando la necesidad de atender el significado, concepto, organización, financiación y profesionales de la educación y cuidado de calidad en la primera infancia.

Los programas para garantizar el cuidado y educación de calidad durante la primera infancia han demostrado durante las últimas décadas los beneficios que conllevan en el desarrollo social, emocional y cognitivo de los niños tanto en países desarrollados como en los países en desarrollo. De este modo, diversos estudios¹ han realizado el seguimiento de dichos programas y de su continuidad en la educación primaria documentando que los niños que han recibido un cuidado de calidad y oportunidades educativas durante su infancia muestran un mejor desarrollo académico independientemente del lugar donde han crecido y de su origen y procedencia.

En este sentido, los beneficios vitales que lleva consigo la educación en la etapa infantil ponen de manifiesto la necesidad de asegurar su acceso equitativo para todos los niños con el fin de garantizar la igualdad de oportunidades entre ellos. Este hecho, ha dado lugar

¹ UNESCO (2003): *Role of Early Childhood Care and Education in Ensuring Equal Opportunity*. Paris. UNESCO.

a la adopción de distintos tipos de medidas en los países desarrollados y a distintas formas de desarrollo en la financiación y en la provisión de una respuesta de los diversos sistemas educativos al reto que plantea la institucionalización de esta etapa.

La expansión y mejora de la educación y el cuidado de calidad durante la primera infancia han sido reconocidas como una de las prioridades fundamentales a realizar para los sistemas educativos actuales a una escala global. Así se recoge en documentos determinantes como “Los objetivos de desarrollo del Milenio” de la ONU o en los “Objetivos comunes para los sistemas educativos de la Unión Europea” planteados en los Consejo europeos de Estocolmo (2001) y Barcelona (2002).

Desde estos marcos de referencia, este trabajo se plantea examinar el funcionamiento de la financiación de esta etapa educativa, según diversos estudios, para analizar cómo se contempla la atención y el desarrollo del acceso equitativo al cuidado y la educación de calidad de los más pequeños como garantía del derecho a la educación de todos los niños y niñas.

1.- EDUCACIÓN PRE-PRIMARIA COMO DERECHO A LA EDUCACIÓN EN LA PRIMERA INFANCIA

El campo de la Primera Infancia² es conocido con diferentes nombres, tanto en distintos países como dentro de cada uno de ellos, que varían en función de los puntos de referencia que adoptan los protagonistas que intervienen en ella. De este modo, suponen más que una simple denominación pues, en realidad, implican constructos sociales que conllevan diferentes formas de entender la infancia y diferentes imágenes de los infantes que darán lugar, a su vez, a formas específicas de desarrollar las políticas, la provisión y las prácticas de la misma.

Dada la naturaleza polifacética de la primera infancia, la existencia de varias denominaciones puede ser inevitable de modo que, mientras el abanico de intereses institucionales sea tan amplio el esfuerzo por unificar este concepto resulta en vano. Mientras tanto el concepto varía según: su interpretación particular en cada uno de los contextos sociales, culturales y lingüísticos; de la edad de iniciación escolar; las concepciones de los distintos actores; etc. Además, en cualquier caso, el énfasis en los nombres asignados puede restarle atención a otros temas igualmente importantes, tales como la forma en que los servicios para la primera infancia están relacionados con otros servicios educativos y sociales para niños de edad escolar.

Para poder entender las diferentes visiones de la infancia como construcciones de las influencias sociales, resulta fundamental prestar especial atención a los hechos históricos y los actuales como factores determinantes e influyentes en la expansión de las políticas y programas específicos dedicados a esta etapa vital y educativa del ser humano. Asimismo, resulta imprescindible, especialmente para maximizar los estudios comparativos y transversales, contar con una definición operacional que pudiera caracterizar las políticas de los distintos países de forma independiente de los términos empleados. Para ello consideraremos como referente básico los acuerdos internacionales clave adoptados en los últimos años (como la convención de los Derechos del Niño, EFA, Salamanca, etc.), así como las

² La UNESCO enfatiza éste concepto al escribirlo en mayúsculas para marcar la diferencia entre esta disciplina y área profesional y la primera infancia referida al período inicial del ciclo de vida de una persona. En UNESCO (2002): “¿Cuidado de la Primera Infancia? ¿Educación? ¿Desarrollo?” en *Notas de la UNESCO sobre las Políticas de la Primera Infancia nº 1*. UNESCO, París.

tendencias relativas al acceso, calidad, reparto, regulación, etc. en este campo tratadas por las organizaciones internacionales.

Por otra parte, resulta necesario pasar de la concepción de una infancia de las necesidades, a una infancia de los derechos, que, desde las actuaciones prácticas, no lleve a infravalorar los recursos y las potencialidades de los niños y niñas desde el nacimiento, llamando a una ética de la calidad de los servicios para la infancia. En este sentido, nos importa tanto la escolarización de los niños, como la forma o calidad de cómo estos están escolarizados³, hechos ambos que dependen, entre otros aspectos, del tipo de inversión e implicación de los actores que intervienen en esta etapa. Concepción que, a su vez, se con- juga con una conceptualización holística de la educación Pre-primaria, a luz del paradigma del aprendizaje a lo largo de toda la vida, que requiere la asunción de los diversos ambientes de aprendizaje (instituciones formales, educación no formal, informal, etc.) en que ésta tiene lugar.

En cualquier caso, la Educación Pre-primaria es otro concepto que resulta de la comprensión de la primera infancia desde el punto de vista educativo y que también es objeto de revisión constante para las autoridades educativas.

1.1. Aproximación al concepto de ECCE (Early Childhood Care and Education) sobre la Educación Pre-primaria:

Remitiéndonos a la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948), las Naciones Unidas proclamaron que la infancia tiene derecho a cuidados y asistencia especiales, un derecho que resulta vital durante la primera infancia y que ha resultado, en primera instancia, una prioridad en el desarrollo de las políticas destinadas a la provisión y el desarrollo de esta etapa. Pero, a partir de la Convención de los Derechos del Niño (1989) este derecho se extendería a la protección de otros más específicos como el de la educación. En este sentido, el artículo 28 de la Convención estipulaba las condiciones para el cumplimiento de este derecho y, una vez más, la atención especial a la primera infancia resultaba crucial para asegurar la consecución del mismo.

En marzo de 1990, la comunidad internacional educativa reunida en Jomtien anunció la Declaración Mundial de la Educación para Todos que reconocía la igualdad de oportunidades de todos los seres humanos de cubrir sus necesidades básicas educativas. Esta Declaración de Jomtien, centrada en el concepto de la educación básica, indicaba en su quinto artículo que *el Aprendizaje comienza en el nacimiento* e incorporaba la Early Childhood Care and Education (ECCE) a dominio implícito de la educación básica. Este hecho establecería más tarde que la provisión de estos servicios para la infancia podía desarrollarse a través de acuerdos implicando a las familias, a las comunidades o a los programas institucionales. La Declaración también afirmaba que la infancia, como base del aprendizaje humano, era un área de la educación que requería una atención de la política nacional y, por lo tanto, la infancia deja de ser considerada sólo como un dominio privado familiar.

La Declaración de Jomtien estipuló las inspiraciones conceptuales y políticas, pero no ha estimulado demasiado progreso en la expansión de los servicios para la infancia en los distintos países y así lo demostraba un estudio llevado a cabo en el 2000 para el décimo

³ SENSAT, R. (2004): *La educación infantil: un derecho. Propuesta para debate en el Ministerio de Educación y Ciencia*. (www.ciefp-laredo.org/documentos/Debate.pdf) Consultado el 26 abril de 2006.

aniversario de la Declaración⁴ que pone de manifiesto que la visión del aprendizaje desde el nacimiento está lejos todavía de convertirse en realidad. La comunidad educativa mundial también se reencontró con motivo de este décimo aniversario y reafirmó su compromiso con la ECCE en el Marco de Acción de Dakar que incluía como el primero de sus seis objetivos: *La expansión y mejora del cuidado y la educación de la infancia, especialmente para los niños y niñas más vulnerables y desfavorecidos*. Este objetivo se establecía sin fijar límites numéricos ni un período de tiempo determinado, pero consideraba específicamente urgente que los gobiernos expandiesen el acceso, mejorasen la calidad y asegurasen la equidad en los servicios de ECCE. Esta declaración también enfatizaba que estos servicios debían ser comprensivos e integrales, dirigidos al crecimiento, el desarrollo y las necesidades de aprendizaje del niño de manera holística. Comparándolo con el artículo quinto de la Declaración de Jomtien, este objetivo definido en Dakar era más específico y directivo en términos de objetivos políticos.

El apoyo internacional para la ECCE se basa, sobre todo, en descubrimientos de investigaciones que demuestran que el desarrollo del cerebro ocurre principalmente durante los primeros años de vida, cuando se establece la base de la trayectoria del aprendizaje humano. Hoy por hoy, está bien establecido que las investigaciones dedicadas a la ECCE son unas opciones de inversión altamente rentables, brindando múltiples beneficios a la sociedad y a la comunidad, así como al niño/a y a su propia familia. Los niños y niñas que participaron en programas de ECCE de calidad tienden más a empezar la educación primaria y llevar una trayectoria escolar mejor y están menos predispuestos a salir del sistema escolar o a repetir⁵. De acuerdo con algunos estudios⁶, los niños y niñas en circunstancias desfavorecidas se benefician más de la ECCE que aquellos de ambientes de familias favorecidas y sus madres también se benefician porque tienden a buscar empleo y mantener su puesto de trabajo. De acuerdo a uno de los últimos estudios realizados sobre el tema, cada dólar invertido en ECCE, además de los incuestionables beneficios sociales, genera cuatro dólares de beneficios⁷.

De este modo, partiremos de una concepción de la Educación Pre-primaria que incluye, según la International Standard Classification of Education⁸ (ISCED, Clasificación Internacional Estándar de Educación), los programas comprendidos en la institucionalización de la educación y las actividades de aprendizaje para los individuos antes de su entrada a la educación primaria que ofrecen actividades de aprendizaje intencionadas y estructuradas en una escuela o centro (en oposición al hogar) para infantes de al menos 3 años de edad.

⁴ MYERS, R. (2000): *Thematic study: Early Childhood care and development. Prepared for Education for All 2000 Assessment*. Paris. UNESCO. P. 4.

⁵ SAVE THE CHILDREN(2003): *What's the difference? An ECD impact study from Nepal*. Florencia. UNICEF.

⁶ AJA, E. y DÍEZ, L. (2005): *La regulació de la immigració a Europa*. Col·lecció estudis socials nº17. Barcelona. Fundació LA CAIXA.

⁷ MASSE, L. N., & BARNETT, S. (2003): *A benefit-cost analysis of the Abecedarian Early Childhood intervention* (www.nieer.org) Consultado en noviembre de 2005.

⁸ La clasificación ISCED es una herramienta metodológica muy útil y ampliamente aceptada que clasifica diversos sistemas educativos en un número estandarizado de niveles. Sus definiciones están ampliamente aceptadas y son usadas por diversas organizaciones nacionales e internacionales.

1.2. Factores determinantes en el desarrollo de programas y políticas de ECCE: la mujer y el trabajo como factor común entre países desarrollados y en desarrollo.

El interés creciente por la ECCE, en distintos niveles como las instituciones internacionales o las agencias de cooperación, no es sólo fruto de las declaraciones o acuerdos internacionales pues existen una serie de factores demográficos, económicos, sociales y políticos que han tenido una influencia determinante en el desarrollo de sus políticas y programas en distintas partes del mundo y a lo largo del tiempo. Los cambios en las estructuras familiares, el aumento del número de madres con hijos pequeños participando en el mercado laboral; las migraciones de poblaciones de zonas urbanas a zonas rurales o las migraciones globales de todo el planeta; la diversidad de índices de fertilidad en las distintas partes del mundo; la globalización económica y social y las grandes demandas que ello plantea a los sistemas educativos; los problemas globales de salud (SIDA/VIH) y otros factores emergentes (desastres naturales, guerras civiles, las hambrunas, etc.) suponen cambios contextuales que han desencadenado la preocupación y el interés de naciones y organismos supranacionales en materia de expansión y progreso de la ECCE.

De este modo, durante las pasadas décadas, el contexto de las políticas y programas para la ECCE ha estado condicionado por un número importante de cambios demográficos económicos y sociales que, asimismo, han variado ampliamente en los países de la OCDE influyendo de diversas formas en los niños y niñas y en el bienestar familiar. Algunos de estos factores contextuales también han determinado las distintas formas de entender la primera infancia, en el papel de la familia y los propósitos de la ECCE y, como consecuencia, su influencia en sus políticas y prácticas. De este modo, según la OCDE (2001), estos factores son⁹:

- Envejecimiento de las poblaciones, disminución de los índices de fertilidad y mayor proporción de niños que viven en familias monoparentales. Los países con los índices más elevados de empleo femenino más elevados son aquellos con los mayores índices absolutos de fertilidad femenina.
- El agudo crecimiento de los salarios dobles en el hogar doméstico, estimulado por el incremento del empleo femenino, hace que la ECCE y las bajas por maternidad sean elementos importantes para el bienestar familiar.
- El empleo remunerado y la maternidad protegida, junto con las políticas de baja por maternidad están ampliamente aceptadas en casi todos los países de la OCDE como estrategia para ayudar a los padres y madres trabajadores a reconciliar el trabajo con la vida familiar y a promover la igualdad de género.
- Mientras las tasas y los subsidios pueden ayudar a distribuir los ingresos a las familias con niños pequeños, en algunos países más del 20% de los niños todavía vive en la pobreza relativa. El apoyo económico para mejorar la empleabilidad de los padres se centra en las intervenciones tempranas que pueden mejorar la vida de los infantes y, además, promover la cohesión social.

Sin duda, la presencia de más madres trabajadoras ha suscitado la conciencia de los gobiernos sobre las cuestiones relativas a la ECCE y los beneficios para las familias o *Family Benefits and Services* (FBS), consideradas previamente como asuntos privados. Además, con el envejecimiento y la disminución de la población, la expansión de los sectores de servicios y el crecimiento de los niveles de educación de las mujeres en los paí-

⁹ OCDE (2001): *Starting Strong. Early Childhood Education and Care*. Paris. OCDE. P. 22.

ses desarrollados se da más rápidamente el aumento del empleo femenino, y las políticas para armonizar las responsabilidades familiares y laborales continúan siendo puntos críticos de sus estrategias económicas y sociales¹⁰. En cualquier caso, la correlación entre el empleo femenino y la expansión de ECCE-FBS es difícil de cuantificar, pero la interrelación es indisputable para cualquier experto¹¹.

La ECCE y los servicios y para padres con niños y niñas pequeños o FBS en los países desarrollados se han desplegado conjuntamente con el incremento de la participación femenina en el mercado laboral¹². Las respuestas de los gobiernos a la necesidad y la demanda de ECCE-FBS en los países desarrollados ha sido muy variada, en cualquier caso, por ejemplo¹³: aquellos con un gran compromiso con el desarrollo de la igualdad de género y la democracia social (como los países Nórdicos) han respondido rápida y positivamente con medidas para reconciliar el trabajo y la familia; pero, países con ideologías liberales y orientadas al mercado (como Estados Unidos, Reino Unido y Australia) han tendido, hasta hace poco, a dejar el problema a las familias individuales, minimizando la implicación gubernamental.

La importancia asignada a la socialización y la educación de los niños y niñas más pequeños, y los acuerdos realizados hoy en día para proveer la educación infantil para el mayor número posible de ellos, se reflejan en los elevados índices de asistencia en la mayoría de los países; lo que sugiere que la relación entre el hecho de que las madres salgan a trabajar y la asistencia de los niños y niñas entre 3 y 6 años en los servicios de provisión de educación Pre-primaria esté aumentando progresivamente¹⁴.

1.3. La Educación Pre-primaria y su papel para garantizar la igualdad de oportunidades educativas y el derecho a la educación:

Demostrada la conveniencia y la importancia de la educación y el cuidado de las personas en la primera infancia se vuelve necesario asegurar su acceso equitativo para todos los niños y niñas. La UNESCO distingue entre las causas de las desigualdades de acceso las que siguen¹⁵:

- **Desigualdades entre las clases sociales en el ámbito del cuidado formal:**

Entre un amplio repertorio de tipos de familias los estudios demuestran que los niños que pertenecen a familias en las que la educación de los padres es más baja tienen menos posibilidades de recibir educación entre los tres y los cinco años de edad. Este hecho conlleva dos implicaciones, por un lado provoca que las diferencias en el acceso a la ECCE de los niños de familias socio-económicamente menos favorecidas comiencen desde una edad muy temprana, y, por otro lado, lleva a que las políticas de los países puedan marcar la diferencia en términos del total de familias con

¹⁰ OECD (2001): *Employment outlook*. Paris. OECD.

¹¹ UNESCO (2002): *Women, Work, and Early Childhood: The Nexus in Developed and Developing Countries (I)*. Paris. UNESCO.

¹² ILO (2003): *Key Indicators of the Labour Market 2001-02*. Geneva. ILO.

¹³ UNESCO (2002): *Women, Work, and Early Childhood: The Nexus in Developed and Developing Countries (II)*. Paris. UNESCO.

¹⁴ EURYDICE (1995): *Pre-school education in European Union: Current Thinking and Provision*. Brussels. EURYDICE.

¹⁵ UNESCO (2003): *Role of Early Childhood Care and Education in Ensuring Equal Opportunity*. Paris. UNESCO.

acceso a la ECCE y de la disminución en las desigualdades de acceso de las distintas clases sociales.

- **Desigualdades del cuidado llevado a cabo en el ámbito informal:**

El potencial de desigualdades de acceso al cuidado no se reduce a la ECCE formal, sino que existen diferencias críticas entre las clases sociales cuando atendemos al acceso al cuidado en el ámbito informal provisto con adultos remunerados tanto en el hogar como fuera de éste. De otra parte, actualmente los niños que viven en la pobreza tienen considerablemente menor posibilidad de recibir educación temprana, produciéndose una disparidad en los porcentajes de niños que reciben cuidado en el ámbito formal y de los que lo reciben en el informal debida a un acceso diferenciado a los mismos y al nivel de capacidad para permitirse una ECCE decente. Estas últimas desigualdades provocan consecuencias en la salud, desarrollo y educación de los infantes.

A pesar de que durante el pasado siglo grandes problemas educativos, como la alfabetización y escolarización obligatoria, han sido resueltos en la mayoría de los países desarrollados la falta de equidad educativa continúa representando una cuestión patente en muchos sistemas educativos cada vez más difícil de solucionar conforme nuestras sociedades siguen avanzando. Los mecanismos que mejor actúan para paliar estas diferencias proceden del apoyo y la implicación del sector público, tanto de agentes políticos nacionales como de políticas globales. Si bien es cierto que, a través de las mismas, los gobiernos pueden promover la mejora de la igualdad a través de¹⁶: la elaboración de documentos que sirvan de marco de referencia y objetivos guía factibles, establecimiento de estándares voluntarios y su correspondiente acreditación, difusión de investigación e información, utilización juiciosa de la financiación especial (como la procedente de organismos internacionales, ONGs, etc.), apoyo técnico a la gestión local, aumento de la formación y del estatus de los trabajadores, énfasis en la auto-evaluación, investigación-acción en la práctica y el establecimiento de balances y controles democráticos incluyendo a los padres. En cualquier caso, las políticas referentes a la ECCE deben ser consideradas parte de un sistema de mejoras más amplio.

1.4. La obligatoriedad de la Educación Pre-primaria y la igualdad de oportunidades educativas

Dar a los niños la posibilidad de beneficiarse de al menos dos años de ECCE de elevada calidad es entendido como una estrategia para promover la igualdad de oportunidades educativas antes de comenzar la escolarización obligatoria¹⁷. De este modo, la tendencia en todos los países de la OCDE es hacia la cobertura completa del grupo entre 3 y 6 años de edad, alcanzando el objetivo de garantizar a todos los infantes al menos dos años de provisión de ECCE financiada con fondos públicos antes de la escolarización obligatoria. En este sentido, la existencia o no de políticas de obligatoriedad de asistencia en esta etapa es un factor determinante, si no el responsable, puesto que en muchos países la medida política supone el indicio del compromiso de los gobiernos con la Educación Pre-primaria.

¹⁶ OCDE (2001): *Starting Strong. Early Childhood Education and Care*. Op. Cit. P. 9.

¹⁷ OCDE (2001): *Starting Strong. Early Childhood Education and Care*. P. 49.

Desde algunos enfoques actuales¹⁸ se considera que la educación infantil podría convertirse en la educación primaria temprana mediante políticas de asistencia obligatoria. Sin embargo, por otro lado, tampoco parece ayudar al aumento de los índices globales de escolarización en esta etapa pues, de hecho, en muchos de los países desarrollados en los que la escolarización es muy elevada tales medidas políticas no existen y su necesidad es cuestionada¹⁹. Muy frecuentemente, la Educación Pre-primaria se centra en los niños y niñas de 5 años y ello supone, en la práctica, que los niños de más temprana edad tienen en la realidad niveles menores de escolarización. De este modo, este tipo de población tiende a concentrarse en los últimos cursos de esta etapa educativa²⁰, lo cual acaba por provocar una sobrecarga de los niños que van a empezar la educación obligatoria en vez de darse un proceso de construcción sólida de las bases del aprendizaje a lo largo de toda la vida desde una edad más temprana.

2. LA INVERSIÓN EN LA EDUCACIÓN PRE-PRIMARIA:

¿Por qué invertir en la provisión y expansión de servicios de la ECCE?

Las razones para invertir en las políticas de ECCE y su provisión están insertadas en las creencias sociales y culturales sobre la propia infancia, el papel que en ella desempeñan la familia y el gobierno, y los propósitos de la ECCE dentro y a lo largo de todos los países. Muchos países procuran equilibrar los distintos puntos de vista de la infancia del “aquí y el ahora” con los que la entienden como una inversión con el futuro adulto, ya que las distintas concepciones tienen implicaciones determinantes en la organización de las políticas y la provisión en los distintos países.

Los argumentos económicos para invertir en ello son fuertes²¹, pero, además, tal y como han reconocido muchos países, la intervención pública también puede justificarse para alcanzar el objetivo de la igualdad de oportunidades para que los niños y niñas de familias de bajos ingresos tengan las mismas posibilidades de beneficiarse de una ECCE de calidad que los niños de familias de ingresos elevados incrementando la cohesión social. Por otro lado, los costes a los sistemas educativos y a las economías se convierten en incalculables cuando los niños y niñas en riesgo de fracaso escolar no son detectados y apoyados desde edades tempranas. Los beneficios de este tipo de servicios son mucho más importantes que el buen funcionamiento de las economías e incluyen los beneficios sociales, económicos y educativos de los niños, padres y familias y los beneficios económicos de la sociedad en general, como por ejemplo, a través del crecimiento de la participación femenina en la mercado laboral.

Una financiación adecuada es esencial para asegurar que todos los niños tengan un acceso a una ECCE de calidad y que los padres tengan posibilidades de elección para seleccionar los servicios más adecuados. Actualmente, la inversión pública en los servi-

¹⁸ EURYDICE (2004): *Integrating Immigrant Children into schools in Europe*. Brussels. EURYDICE.

¹⁹ UNESCO (2004): *Enrolment gaps in pre-primary education: The impact of compulsory attendance policy*. Paris. UNESCO.

²⁰ El Informe *Regional Education for All in Latin América: A goal within our search* publicado por la Oficina Regional de Educación en América Latina y el Caribe de la UNESCO (OREALC) confirma que efectivamente este puede ser el caso.

²¹ EUROPEAN COMMISSION CHILDCARE NETWORK (1996): *Quality targets in services for young children*. Brussels. European Commission Childcare Network.

cios y la infraestructura para la expansión de la ECCE se considera²² uno de los elementos clave en la promoción de un acceso equitativo a una ECCE de calidad, entendiendo esta última a su vez en un contexto de esfuerzos más amplios que apuestan por reducir la pobreza infantil, promover la igualdad de género, mejorar los sistemas educativos e incrementar la calidad de vida de padres y niños. De este modo, mientras la ECCE se financia en general mediante una combinación de fuentes de recursos de diversa índole y en diversos contextos y situaciones, existe una necesidad de que los gobiernos inviertan sustancialmente con el fin de mantener sistemas de calidad sostenibles y servicios accesibles en el área; pero, además, es necesario que los mismos gobiernos desarrollen estrategias claras y consistentes para distribuir eficientemente los escasos recursos, incluyendo la inversión para el diseño de planes a largo plazo y esfuerzos para una mejora de la calidad.

2.1. ¿Los costes de la provisión y expansión de servicios de la ECCE?

Los costes actuales para muchas de las familias son bastante considerables en países en los que los servicios de ECCE no se financian o subvencionan con fondos públicos. Aunque en ocasiones las familias realizan arreglos para no tener gastos monetarios en estos servicios, el coste cero es engañoso porque en muchas ocasiones está fuerte e inversamente asociado a los ingresos²³ de la madre y a los factores implícitos que en éstos se perciben (tipo, tiempo de dedicación, etc.).

Cuando los servicios descansan en los ingresos de las familias con presupuestos limitados, se ven obligados a mantener los costes bajos y a correr el riesgo de perder calidad en su servicio. Existe, pues, una tensión entre la viabilidad de financiación de los servicios, la disponibilidad para los padres y la elevada calidad para los niños²⁴. Los servicios deben costar muy poco para alcanzar una elevada calidad pero tampoco pueden ser demasiados caros para resultar asequibles para muchos padres. En sistemas con apoyo público limitado, los servicios compiten para mantener las tasas bajas y ganar una devolución rentable en el capital que invierten. La necesidad de contener los costes puede dar lugar a aquellos programas que no invierten lo suficiente en personal o en servicios²⁵. Sin los recursos adecuados, el personal trabajador frecuentemente subvenciona sistemas infradotados con beneficios y salarios retributivamente bajos, llevando a dificultades en la contratación y retención de profesionales cualificados²⁶. Así, pues, una financiación pública baja para la ECCE pone en peligro a los niños al forzar los servicios o al operar con los fondos inadecuados para alcanzar la calidad. También constriñe las posibilidades de elección de los padres de bajos ingresos que no pueden permitirse el coste completo de estos servicios y se ven obligados a contentarse con un cuidado de calidad más baja para sus niños.

²² OCDE (2001): *Starting Strong. Early Childhood Education and Care*. Op. Cit. P. 11.

²³ CLEVELAND, G. y KRASHINSKY, M. (2001): *Financing ECEC Services in OECD Countries*. University of Toronto. Scarborough. P. 11.

²⁴ PRESS, F. y HAYES, A. (2000): *OECD Thematic Review of Early Childhood Education and Care Policy: Australian background report*. Canberra, Australia. DETYA.

²⁵ COCHRAN, M. (1993): "Public Child Care, Culture and Society: Crosscutting themes", in M. Cochran (Ed.), *International Handbook of Child Care Policies and Programs*, Greenwood Pres, Westport, CT. Pp. 627-658.

²⁶ COST, QUALITY, AND CHILD OUTCOMES [CQCO] Study Team (1995): *Cost, Quality, and Child Outcomes in Child Care Centres*. Denver Department of Economics, University of Colorado.

Pero, todos estos medios, en muchas ocasiones, están considerados mecanismos para sustituir la provisión subvencionada con fondos públicos en muchos países de tal modo que, en contraste con la financiación y la provisión directas, estos mecanismos presentan una amplia confianza en la familia o en el sector privado para la provisión de estos servicios y, en algunos casos, la financiación completa de los costes²⁷. En este caso, las relaciones entre demanda, oferta, calidad y disponibilidad serán problemáticas.

En cualquier caso, el Estado debería regular los productores privados que reciben subsidios en orden a asegurar que los fondos públicos son usados de forma eficiente y que se están ofertando los tipos adecuados de ECCE. Sin embargo, las propias burocracias públicas se ven implicadas en el encarecimiento de estos servicios²⁸, sobre todo cuando tienen el monopolio de los servicios, para ganar rentas que pueden tomar la forma de salarios más elevados, mejora de infraestructuras, disminución del trabajo, etc.

2.2. ¿Quién debe invertir en la provisión y expansión de servicios de la ECCE?

En muchos países, la educación y el cuidado de los más pequeños se alterna entre el dominio privado y el público con mucha atención a las funciones complementarias de las familias y las instituciones dedicadas al desarrollo y aprendizaje de los infantes. El mercado privado y competitivo, sin acción gubernamental, puede asignar la cantidad apropiada de recursos económicos de la sociedad para la financiación de estos bienes, pero además, en este caso, la competitividad mantiene los precios bajos y anima a los productores a buscar nuevos modos de satisfacer las demandas de sus clientes. El resultado es que vendedores potenciales dan a clientes consumidores la libertad máxima de elección para encontrar la elección de características que más les convenga.

Sin embargo, ciertos bienes o servicios no cumplen algunas o todas las características que se requieren en los mercados competitivos para alcanzar los resultados deseables. Por ejemplo, un bien o un servicio debe generar beneficios externos notables que no se tienen en cuenta en las transacciones del mercado privado o tiene características que son difíciles de juzgar de forma precisa. En este y en casos similares se cometen errores adquisitivos con consecuencias negativas, como resultado del fracaso de este tipo de mercados, que la acción gubernamental puede corregir de forma rentable cuando los beneficios obtenidos por el gobierno son mayores que sus costes. La educación, por ejemplo, es uno de estos servicios que, debido a sus características, se provee por el sector público tradicionalmente por estos motivos.

El mayor volumen de asistencia en la provisión de la ECCE del gobierno es a través de servicios y escuelas constituye. En algunos países, los padres reciben subsidio para acceder a este tipo de servicios, de este modo, se permite el acceso a un amplio conjunto de servicios para muchos padres que, de otra forma, no podrían permitirse el coste completo. Otros mecanismos de financiación incluyen la exención de impuestos para permitir a los padres el acceso al cuidado privado de sus hijos y permitir a las familias deducir los gastos de la ECCE de su responsabilidad fiscal.

²⁷ MYERS, M. K. y GORNICK, J.C. (2000): *Early Childhood Education and care: Cross-national variation in service organization and financing. Paper prepared for a Consultative Meeting on International Developments in Early Education and Care, May 2000*. New York. The Institute for Child and Family Policy at Columbia University.

²⁸ CLEVELAND, G. y KRASHINSKY, M. (2001): *Financing ECEC Services in OECD Countries*. Op.Cit. P. 43.

Existe, generalmente, una necesidad para la inversión pública en servicios e infraestructura para la extensión de la provisión y servicios de la ECCE. Existe también una necesidad para mejorar la información de la calidad, disponibilidad y accesibilidad a la ECCE para las personas implicadas e interesadas en estos servicios. En cualquier caso, la evidencia en los beneficios y los costes de la ECCE no sugiere en absoluto que cualquier gasto de fondos monetarios públicos en la ECCE generará mayores beneficios que costes. Concretamente, factores como la calidad de los servicios disponibles de ECCE, los beneficios de que los niños crezcan en niveles de calidad, etc.

La cuestión de la provisión pública es también una cuestión complicada que se ha resuelto de muchos modos en los distintos países de la OCDE. Si bien, la provisión de la ECCE necesita mantenerse con una infraestructura de calidad para su diseño, seguimiento, apoyo, formación, investigación y desarrollo que, sin los recursos seguros y adecuados tanto en servicios como en infraestructura, será difícil de asegurar.

Mientras tanto, muchos gobiernos entre los distintos países de la OCDE han reconocido el papel determinante de la inversión pública y sus niveles de gasto, adoptando diversos mecanismos financieros entre financiación pública y privada en materia de provisión y servicios de la ECCE. En uno de sus estudios recientes esta organización señalaba las siguientes tendencias²⁹:

- En casi todos los países revisados en este estudio³⁰ los gobiernos pagan la mayor parte de los costes y los padres cubren entre un 25% y un 30% del coste total, de modo que los dos o tres años antes de la escolarización obligatoria son mayoritariamente gratis.
- La provisión directa de estos servicios a través de servicios y escuelas representa el volumen de la financiación en muchos países. Aún cuando la combinación de proveedores públicos y privados es vasta, un elevado porcentaje de servicios reciben fondos públicos directa o indirectamente.
- Los países han adoptado un conjunto amplio de mecanismos de financiación para mejorar la accesibilidad incluyendo: financiación directa, subsidios para las tasas de matriculación, exención de impuestos y aportaciones de los empresarios. La disponibilidad existente de estos servicios supone una barrera al acceso equitativo, particularmente en aquellos sistemas en los que la carga de los costes recae en los padres.
- Mientras muchos sistemas buscan expandir el suministro y alcanzar la calidad a través de subsidios indirectos para los proveedores de estos servicios, algunos países favorecen subsidios directos dirigidos al sector de la demanda. En ambos casos, existen referencias a la igualdad del acceso y la calidad de la provisión.
- A pesar de las estrategias de financiación adoptadas, queda claro que la inversión pública sustancial es necesaria para el desarrollo de un sistema de calidad de ECCE equitativo y bien diferenciado.

La cuestión de dónde se produce la financiación, desde el sector de la demanda o desde el sector de la oferta, es muy variada. Algunos países administran su inversión a través de las familias, dejando a los padres la toma de decisiones en los tipos de ECCE que mejor les convenga para sus hijos, este el sector de los subsidios de la demanda que pueden distri-

²⁹ OCDE (2001): *Starting Strong. Early Childhood Education and Care*. Op. Cit. P. 85.

³⁰ Australia, Bélgica (Comunidades Francófona y Belga), la República Checa, Dinamarca, Finlandia, Italia, los Países Bajos, Noruega, Portugal, Suecia, Reino Unido y Estados Unidos.

buirse a través de sistemas de impuestos como créditos y deducciones. Alternativamente pueden darse a través de cheques o mecanismos de financiación que quedan a expensas de la elección de los padres pero, en muchas ocasiones, estas medidas se basan en la noción de “soberanía del consumidor³¹” insertada en la perspectiva neoliberal de la educación.

De este modo, los servicios de ECCE pueden ser provistos directamente desde el sector público a través de los distintos niveles o formas de gobierno o subvencionando productores privados que alcancen ciertos estándares. Cuando los gobiernos se deciden por esta última opción todavía queda pendiente determinar qué tipo de empresas serán elegidas, pues cabe la opción de elegir a empresas que buscan obtener ganancias con esta inversión o a organizaciones sin ánimo de lucro y, en esta última situación, también se decide la extensión de las mismas, es decir, si están dirigidas por los padres o por los directores con independencia del control de las juntas directivas de los padres. Otros países subvencionan ciertos tipos de ECCE directamente para su disposición indirecta por parte de las familias y los niños. Estos son los subsidios del sector de la oferta y están limitados a ciertos tipos de ECCE con lo que los padres que se acogen a otros tipos de ECCE quedan privados de estos subsidios. Los tipos de ECCE que se subvencionan para los padres quedan por debajo de los precios del mercado y, en ocasiones, son completamente gratis. Otro factor en este tipo de subsidios es el grado y la naturaleza del control centralizado o descentralizado por encima de lo que sucede dentro de la organización proveedora; en este sentido, una alternativa que se propone en ocasiones es organizar la ECCE como una parte del sistema educativo público existente.

En cualquier caso no existe un mecanismo de financiación que sea el mejor para todas las circunstancias, en muchas ocasiones éstos serán consistentes, con un amplio papel para el mercado o para el Estado en materia de ECCE, y las distintas aproximaciones serán más o menos coherentes con las prácticas y creencias del partido que esté gobernando en ese momento en cada país.

2.3. Estrategias financieras para la expansión de la oferta y alcanzar la calidad en la ECCE

Determinar la mejor manera de financiar los servicios y la provisión de la ECCE supone en la actualidad una cuestión por resolver y los acuerdos existentes referentes a la financiación varían considerablemente a lo largo de la OCDE. Algunos países lo dejan en manos de los padres de forma mayoritaria, invirtiendo únicamente en los casos extremos de familias con ingresos muy bajos o en situación de riesgo; mientras tanto, otros países proveen más servicios y fondos públicos. Pero aun entre países que invierten cantidades de dinero público significativas, la estructura de esa financiación puede diferir de manera considerable.

La elección de los mecanismos de financiación y de los fondos varía reflejando tradiciones políticas distintas hacia el papel del gobierno y de los servicios públicos. La mayoría de los países prefieren los servicios públicos de distribución de fondos, pero los costes se comparten frecuentemente con los padres. En el caso de los proveedores del sector privado, tienden a recibir fondos públicos bajo las expectativas de alcanzar los estándares de calidad. De hecho, muchos de los países requieren de este tipo de requisitos tanto para la provisión pública como para la privada en el caso de recibir recursos públicos directa o indirectamente y, en muchas ocasiones, siempre que estén en funcionamiento.

³¹ MING-SHO HO (2006): “The Politics of Preschool Education Vouchers in Taiwan” en *Comparative Education Review* vol. 50, nº. 1. Pp. 66-89.

Los subsidios del gobierno pueden ayudar a promover el desarrollo y el aumento de la provisión de la ECCE. Aunque es difícil determinar el impacto de los subsidios públicos para la accesibilidad a la ECCE³², las listas de espera para los programas subvencionados con fondos públicos sugieren que la financiación es inadecuada para asegurar el acceso equitativo –aun en algunas naciones con políticas específicas. Una de las mayores cuestiones financieras se centra en determinar cuál es la combinación deseable entre los subsidios que proceden del sector de la demanda (asignando directamente los recursos a las familias) y los que proceden del sector de la oferta (asignando recursos para crear y apoyar una infraestructura estable de los servicios).

Muchos países buscan la expansión de la oferta a través de subsidios de proveedores generalmente del sector de la demanda pero, en cualquier caso, se argumenta que un sistema dirigido hacia este sector de la demanda funciona en un mercado más o menos perfecto. Sin embargo, los mercados para la ECCE están lejos de la perfección pues los compradores tienen tanta falta de recursos financieros como de información completa sobre la calidad y el acceso³³. Del mismo modo, existe evidencia de que los sistemas dirigidos a la demanda pueden llevar al desarrollo desigual de los servicios, ello lleva a crecimientos inciertos y desiguales, con algunas áreas experimentando una oferta desmesurada, mientras en algunas regiones existe una oferta más limitada. Todo ello, de nuevo, puede evitarse con la existencia de planes nacionales que apoyen la viabilidad de y sostenibilidad de la existencia de la ECCE y animando a los proveedores a ofrecer servicios en comunidades desaventajadas.

Por otra parte, en los sistemas de financiación basados en el sector de la oferta debería existir una diversidad en la provisión de estos servicios entre regiones para alcanzar un acceso más equitativo ya que, en países con amplias diferencias regionales en la riqueza, existe una necesidad de “financiación diferenciada” para nivelar las diferencias geográficas. Además, también varían los proveedores que los países prefieren para extraer o no beneficios de la expansión de este tipo de provisión hacia un acceso universal. De este modo, sin unas distribuciones de medios más equitativas, los servicios privados se ven forzados a recortar costes y tener más dificultades para alcanzar los estándares de calidad al recibir niveles menores de financiación pública.

Las estrategias financieras no están limitadas al aumento de la oferta, de hecho, existen algunas que se usan para alcanzar la calidad. Además, los gobiernos pueden destinar fondos descentralizados para que una porción de los recursos se destine a la mejora de los esfuerzos para mejorar la calidad, incluyendo la formación del profesorado y la reducción de los ratios por profesor, así como el tamaño de los grupos.

En resumen, con independencia de la estrategia de financiación adoptada, es evidente la necesidad de la inversión pública considerable en la ECCE. Es necesario para el desarrollo de un sistema coherente y bien dotado de calidad de servicios para todos los niños pequeños³⁴.

³² EUROPEAN COMMISSION CHILDCARE NETWORK (1996): *A review of Services for Young Children in the European Union 1990-1995*. Brussels. European Commission Childcare Network.

³³ VANDELL, D.L. y WOLFE, B. (2000): *Child Care Quality: Does it matter and does it need to be improved?* Washington, DC. US Department of Health and Human Services y VERRY, D. (2000): “Some Economic Aspects of Early Childhood Education and Care”, *International Journal of Educational Research*, Vol. 33 (1), pp. 95-122.

³⁴ GALLAGHER, J. y CLIFFORD, R. (2000): “The Missing Support Infrastructure in Early Childhood”, *Early Childhood Research and Practice*, Vol. 2 (1).

2.4. ¿Cuánto se invierte en estos servicios?

Debido a la ausencia de indicadores universalmente aplicables en este campo, una de las cuestiones que se evalúa es la cantidad de recursos económicos que los gobiernos destinan de su P.I.B. a la Primera Infancia pues aporta una idea de la importancia que se le confiere. Se sabe³⁵, por ejemplo, que la Comisión Europea del Cuidado Infantil recomendaba en 1995 a los países de la OCDE un gasto de al menos 1% del P.I.B. frente al total del presupuesto que destinaban a educación (desde la educación pre-primaria a la universitaria inclusive), alrededor de un 5,6 % de media. De este modo, en muchos países la inversión por niño en la educación primaria es 1.5 veces mayor que la similar en pre-primaria y hasta cinco o seis veces más en el caso de un estudiante de la educación universitaria, aunque las recompensas económicas y educativas de la inversión en la primera infancia están aceptadas y probadas. En la actualidad, parece ser más igualitario que la financiación pública se dirija a la base de la pirámide educativa más que a su cúspide, aunque queda claro que el papel y las iniciativas de los gobiernos en esta cuestión será definitiva en esta nueva tendencia.

Por lo general, en muchos países de la OCDE, existe una inversión pública sustancial en el sistema de la ECCE³⁶, al menos para las escuelas de Educación Pre-primaria y las guarderías para niños a partir de 3 años. Es difícil calcular los gastos para todas las formas de ECCE dadas las variaciones en los acuerdos institucionales y financieros, así como para las contribuciones parentales. Además, la tendencia general en la OCDE es gastar más por estudiante en la educación primaria que en la educación pre-primaria, a pesar de que las recomendaciones para los ratios por profesor y el tamaño de los grupos sean menores que en la etapa de escolarización obligatoria. Existen pocas cifras comparables y serias de la información disponible sobre el gasto público en ECCE, pero éstas sugieren que, en términos del porcentaje del P.I.B. de cada país, tiende a ser mayor en los países nórdicos, en la media del conjunto se encuentran los países europeos, y los países con un gasto público comparativamente más bajo son Australia, Reino Unido y Estados Unidos³⁷, si bien, en términos de tendencias, han aumentado su gasto significativamente durante los últimos cinco años.

En orden a maximizar los recursos limitados, el coste principal de la provisión de la ECCE se comparte entre los diferentes niveles de gobierno (nacional, regional y local), padres y, en algunas ocasiones, con las empresas. En cualquier caso, esta distribución varía enormemente entre los diferentes países, así como dentro de los propios países y normalmente entre sectores (educativo, social, bienestar, etc.). En términos de financiación gubernamental, en algunos países los gobiernos federales y los gobiernos estatales comparten la responsabilidad financiera para la ECCE mientras que en otros países estos últimos llevan la mayoría de los costes. En cualquier caso, en general, los gobiernos en sus distintos niveles de gestión cargan con muchos de los gastos para financiar los servicios y provisión de la ECCE. En muchos de los países europeos los padres generalmente cubren desde un cuarto y un tercio de los costes operativos de los servicios. El papel de los empresarios en la financiación de los servicios fuera del sistema educativo varía en los distintos países de la OCDE dependiendo, en parte, de la extensión con la que se conciben estos servicios como apoyo al mercado laboral.

³⁵ UNESCO (2004): "Early Education Financing: What is Useful to Know?" en *UNESCO Policy Briefs on Early Childhood no 23/May 2004*. Paris. UNESCO.

³⁶ OCDE (2001): *Starting Strong. Early Childhood Education and Care*. Op. Cit. P. 86

³⁷ ROOSTGAARD, T. y FRIEDBERG, T. (2000): *Caring for children and old people: a comparison of European policies and practices*The Danish National Institute and Social Research.

3. CONCLUSIONES

La inversión en ECCE es decisiva por muchas razones como las que se han señalado a lo largo de este trabajo, pero desde aquí se enfatiza su trascendencia para garantizar el derecho a la educación de todos los niños y niñas y, en especial, en la lucha para que esta garantía incluya la defensa de la igualdad de oportunidades educativas, claramente vinculadas a la garantía del interés superior del niño que orienta la Convención sobre los Derechos del Niño.

Los países difieren marcadamente en sus niveles de inversión en la Primera Infancia, estas diferencias pueden explicarse en parte debido a las variaciones en la riqueza nacional, la importancia relativa conferida a la primera infancia como etapa educativa y sus distintas concepciones. Los países difieren mucho entre sí en cuestión de sus objetivos económicos, aproximaciones filosóficas y el papel del Estado en relación con las familias y los niños y de su evaluación de los costes y beneficios de las diferentes políticas de ECCE. Por otro lado, el diseño de las elecciones que realizan los países en materia de mecanismos de financiación de la ECCE es determinante dados los efectos en la calidad y utilización de los servicios de la ECCE y en las decisiones de su uso para las familias. Existen muchos factores designados que son concluyentes en materia de financiación de los servicios y la provisión de la ECCE, entre ellos, una decisión central es determinar el nivel de gasto, pero determinar desde dónde se provee, desde el sector de la demanda o de la oferta, será la decisión consecuente pues cuando es directamente suministrada a los padres parece ser que les permite tomar las mejores decisiones para sus hijos acentuando el papel de la decisión del consumidor y, por otro lado, cuando se distribuye indirectamente implica costes asociados para supervisar las elecciones de los padres. En el caso de financiar el sector del mercado también existe otra determinación respecto a quién organiza y se ocupa de la provisión, pues en el caso de existir dudas sobre la calidad de los servicios de este sector y de la dificultad de supervisarla y controlarla la provisión pública tiene más sentido.

En general, se da un desequilibrio entre los fondos públicos y privados que reflejan profundas actitudes arraigadas en relación a las responsabilidades individuales y colectivas para la ECCE. La educación y el cuidado de los infantes se entiende todavía de forma predominante como un asunto privado que debe ser resuelta por las propias familias de forma individual y no como una cuestión que demanda el compromiso público. Como hemos podido comprobar, respecto a los niños y niñas por debajo de la edad de escolarización obligatoria, son pocos los países que están comprometidos con el cometido de garantizar el derecho a la educación de todos estos niños y niñas, como declara en su artículo 28 la Convención sobre los Derechos del Niño.

En cualquier caso, está ampliamente aceptado el interés público por estas políticas y los gobiernos sopesan los costes y beneficios que varían en el contexto de las concepciones que prevalecen en cada país sobre el papel adecuado del Estado y de la familia en la provisión de la educación, cuidado y protección de los niños. En este sentido, la escolarización precoz de este colectivo no sólo contribuye a mejorar directamente su desarrollo cognitivo, social, físico y emocional, sino que, además, prepara para la siguiente etapa educativa facilitando antes su integración educativa. Por otra parte, estos hechos repercuten a su vez en las trayectorias educativas de estos niños y niñas contribuyendo a facilitar la igualdad de oportunidades en posteriores etapas y ayudando a ir reduciendo los índices de fracaso escolar. Hay que añadir a todo ello, la influencia que pueden tener estas repercusiones en la ruptura de la actual reproducción de las diferencias sociales y la pobreza intergeneracionales y el avance hacia sociedades cada vez más cohesionadas.

LOS DERECHOS DE LOS NIÑOS HOSPITALIZADOS DESDE LA ANIMACIÓN HOSPITALARIA

M. Teresa Bermúdez Rey

EU de Educación Social de Oviedo

La animación hospitalaria está diseñada para una población infantil y adolescente, que permanece ingresada en centros hospitalarios y dispone por ende, de mucho tiempo libre. Actualmente estas actuaciones se cubren con voluntarios pertenecientes a distintas asociaciones entre las que se encuentran Cruz Roja, Payasos de la Risoterapia o la Fundación Theodora.

Y es que como es sabido, el niño hospitalizado ha dejado atrás de forma involuntaria y abrupta un medio que le resultaba conocido y familiar, y se ha adentrado en otro completamente ajeno a él, poblado esta vez de personas desconocidas con las que entablará nuevas relaciones, éstas son principalmente: pediatras y otros especialistas médicos, logopedas, maestros, enfermeros, voluntarios y personal de limpieza.

Además como señala Guerrero (2004), todo niño hospitalizado (al igual que su familia) siente angustia, soledad, miedo ante lo desconocido, intranquilidad, inseguridad y temor a la muerte. A ello hay que añadir, que si la enfermedad es grave o se prolonga en el tiempo, teme además, perder el curso.

Barruecos y otros (1997), describen así las situaciones consideradas de riesgo y por tanto susceptibles de apoyo, por los distintos profesionales que colaboran en la recuperación del enfermo:

- La salida de un lugar seguro (la familia), hacia un lugar desconocido (el hospital).
- La separación de la familia en quien confía, para pasar a disposición de desconocidos sin saber por qué, para qué y hasta cuando.
- La ruptura de su rutina cotidiana, que se transforma en aislamiento.
- La incertidumbre que conlleva el pronóstico de la enfermedad y sus consecuencias.
- La transición de una vida marcada por la relación entre iguales, a otra marcada por la soledad.
- El haber perdido su estado saludable y sentirse mal.
- La preocupación por el fracaso escolar.

La reacción del niño puede variar dependiendo de su personalidad: unos deciden apoyarse en su familia, otros adoptan una conducta desafante frente a la enfermedad, o se

muestran retraídos, ya que sus familiares les han alejado del resto de conocidos con el objeto de ocultar su situación (Ortigosa y Méndez, 2000).

En esta tesitura, también hay que tener en cuenta otras variables como la edad del niño hospitalizado, el tiempo de hospitalización, el contar de antemano con un diagnóstico o estar a la espera del mismo, el tipo de patología que el niño presente o la medicación que el niño reciba.

DERECHOS DE LOS NIÑOS HOSPITALIZADOS

Hace ya veinte años, el Parlamento Europeo a través de la Resolución del 13 de Mayo de 1986, hizo pública “La Carta Europea de los Derechos de los niños hospitalizados” (<http://www.secp.org>), los cuales se citan a continuación:

- A. Derecho del niño a que no se hospitalice sino en el caso de que no pueda recibir los cuidados necesarios en su casa o en un ambulatorio.
- B. Derecho a la hospitalización diurna sin que ello suponga una carga económica adicional a los padres.
- C. Derecho a estar acompañado de sus padres o de la persona que los sustituya, el máximo tiempo posible durante su permanencia en el hospital, no como espectadores pasivos sino como elementos activos de la vida hospitalaria, sin que eso comporte costes adicionales; el ejercicio de este derecho no debe perjudicar en modo alguno ni obstaculizar, la aplicación de tratamientos a los que hay que someter al niño.
- D. Derecho del niño a recibir información adaptada a su edad, su desarrollo mental, su estado afectivo y psicológico, con respecto al conjunto del tratamiento médico al que se le somete y a las perspectivas positivas que dicho tratamiento ofrece.
- E. Derecho del niño a una recepción y seguimiento individuales destinándose en la medida de lo posible, los mismos enfermeros y auxiliares para dicha recepción y los cuidados necesarios
- F. Derecho a negarse (por boca de sus padres o de la persona que los sustituya) a ser sujetos de investigación, y a rechazar cualquier cuidado o examen cuyo propósito primordial sea educativo o informativo y no terapéutico.
- G. Derecho de sus padres o de las personas que los sustituyan, a recibir todas las informaciones relativas a la enfermedad y al bienestar del niño, siempre y cuando el derecho fundamental de éste respecto al respecto de su intimidad no se vea afectado por ello.
- H. Derecho de los padres o de la persona que los sustituya, a expresar su conformidad con los tratamientos que se aplican al niño.
- I. Derecho de los padres o de la persona que los sustituya, a una recepción adecuada y a un seguimiento psicosocial a cargo de personal con formación especializada.
- J. Derecho a no ser sometido a experiencias farmacológicas o terapéuticas. Sólo los padres o la persona que los sustituya, debidamente advertidos de los riesgos y de las ventajas de los tratamientos, tendrán la posibilidad de conceder su autorización, así como de retirarla.
- K. Derecho del niño hospitalizado, cuando esté sometido a experimentación terapéutica, a estar protegido por la Declaración de Helsinki de la Asamblea Médica Mundial y sus subsiguientes actualizaciones.
- L. Derecho a no recibir tratamientos médicos inútiles y a no soportar sufrimientos físicos y morales que puedan evitarse.

- M. Derecho (y medios) de contactar con sus padres o con la persona que los sustituya, en momentos de tensión.
- N. Derecho a ser tratado durante su estancia en el hospital con tacto, educación y comprensión y a que se respete su intimidad.
- O. Derecho a recibir durante su permanencia en el hospital, los cuidados prodigados por un personal cualificado, que conozca perfectamente las necesidades de cada grupo de edad, tanto en el plano físico como en el afectivo.
- P. Derecho a ser hospitalizado junto a otros niños, evitando todo lo posible su hospitalización entre adultos.
- Q. **Derecho de los niños a disponer de locales amueblados y equipados, de modo que respondan a sus necesidades en materia de cuidados, de educación y de juegos, así como a las normas oficiales de seguridad.**
- R. **Derecho a proseguir su formación escolar durante su permanencia en el hospital, y a beneficiarse de las enseñanzas de los maestros y del material didáctico que las autoridades escolares pongan a su disposición, en particular en el caso de una hospitalización prolongada, con la condición de que dicha actividad no cause perjuicios a su bienestar y/o que no obstaculice los tratamientos que se siguen.**
- S. **Derecho a disponer, durante su permanencia en el hospital de juguetes, libros y medios audiovisuales adecuados a su edad.**
- T. **Derecho a poder recibir estudios en caso de hospitalización parcial (hospitalización diurna) o de convalecencia en su propio domicilio.**
- U. Derecho a la seguridad de recibir los cuidados que necesita - incluso en el caso de que fuese necesaria la intervención de la justicia - si los padres o la persona que los sustituya, se los niega por razones religiosas, de retraso cultural, de prejuicios o no están en condiciones de dar los pasos oportunos para hacer frente a una urgencia.
- V. Derecho del niño a la necesaria ayuda económica y moral, así como psicosocial, para ser sometido a exámenes y/o tratamientos que deban efectuarse necesariamente en el extranjero.
- W. Derecho de los padres o de la persona que los sustituya, a pedir la aplicación de la presente Carta en el caso de que el niño tenga necesidad de hospitalización o de examen médico en países que no forman parte de la Comunidad Europea.

Como podemos observar en la descripción de estos derechos se hace referencia explícita al cuidado de la educación del paciente pediátrico. De esta forma y como ya señalara Colom (1997), en países más desarrollados como Suecia (y posteriormente en otros), se fue dotando progresivamente a las secciones infantiles de los hospitales, de servicios pedagógicos, con el fin de atender a pacientes que debían estar largo tiempo internados, intentando siempre tratar a la enfermedad y al enfermo, procurando de este modo normalizar la vida del niño.

En un principio los servicios pedagógicos fueron impulsados por los hospitales y realizaban actividades sin relación con el marco escolar, en cambio en los últimos años los ministerios de educación, han especializado y desplazado a esos centros a profesorado oficial, con el fin de que el niño pueda minimizar académicamente los impactos de su hospitalización. De esta forma, las administraciones intentaron cubrir estas necesidades con las denominadas aulas hospitalarias, “cuyos programas son una medida de compensación educativa para dar respuesta a las necesidades específicas del alumnado que por motivos

de enfermedad debe permanecer hospitalizado o convaleciente en el domicilio” (www.educastur.princast.es)

Su manera de trabajar requiere tener en cuenta los siguientes requisitos:

- La actividad pedagógica debe ser limitada en el tiempo (entre sesenta y noventa minutos).
- Se ha de tener en cuenta a la hora de programar actividades que éstas sean lúdicas, motivadoras y se ajusten a las limitaciones que la enfermedad conlleva.
- La programación se asentará en currículos mínimos o básicos.
- Se procurará además, la individualización de la enseñanza a base de fichas o medios informáticos o audiovisuales.
- Los alumnos por profesor no deberán superar nunca los 5 ó 6.

En último término, sigue refiriendo Colom (1997), lo que se busca con estos programas es:

- Evitar la pérdida de los hábitos intelectuales y de esfuerzo personal.
- Fomentar la responsabilidad de los niños, al enfrentarles a obligaciones y horarios.
- Aportar continuidad con el ambiente escolar.
- Evitar cotas significativas de retraso académico.
- Favorecer la readaptación del niño cuando finalice su ingreso hospitalario
- Reforzar la socialización, el sentido lúdico y la creatividad

Como consecuencia de ello, la educación formal del usuario se beneficia, no se descuida. Siguiendo con este razonamiento y teniendo en cuenta los derechos antes mencionados, tampoco debieran descuidarse las actuaciones educativas relativas a la animación hospitalaria con la consiguiente profesionalización del educador.

ACTIVIDADES LÚDICO-EDUCATIVAS EN EL MARCO HOSPITALARIO

Para Romagosa (1999), tanto el juego como la risa, se convierten en una necesidad vital para los niños, el juego es una herramienta que les permite explorar tanto el mundo que les rodea, como a sí mismos, les permite expresarse, encontrar satisfacciones y en último término, aprender a vivir. Pero cuando un niño se encuentra ingresado en un centro sanitario decrecen su imaginación y su vitalidad. El niño se retrae, a veces para ahorrar una energía que le permita afrontar la situación en la que se encuentra. Sin embargo esta autora, a través de su relación directa con niños hospitalizados y afectados de cáncer, ha comprobado que si se les estimula a expresarse, relacionarse, jugar y divertirse, se favorece una mejor evolución de su enfermedad.

En general se puede decir que las actividades lúdico-educativas intentan de alguna manera romper el aislamiento que supone el ingreso de los niños en los hospitales, también bloquean de algún modo la aparición de pensamientos negativos, ayudando a desdramatizar la enfermedad, contribuyendo en la medida de lo posible al olvido del dolor (www.hospitalninojesus.com).

Además, muchas veces, un desencadenante lógico de tales actuaciones, es la risa, máxime cuando se trata de niños, ya que como es sabido, éstos están más dispuestos a la misma que los adultos (www.psicologia-positiva.com); a este respecto señala Guerrero (2004), como algunos estudios científicos demuestran que la risa no sólo cumple una función psicológica frente al dolor, si no que tiene un efecto inmunológico probado. Se sabe que provoca una gran liberación endorfinas, además de serotonina, dopamina y adrenali-

na. Con lo cual aporta vitalidad, energía e incrementa la actividad cerebral. La risa es un estímulo eficaz contra el estrés, la depresión, la tristeza y el miedo. Disminuye la ansiedad y potencia la comunicación entre profesional y paciente.

Según Palomo (1995), en la práctica hospitalaria se diferencian tres tipos de actividades lúdicas aun que se pueden usar de forma simultánea, éstas son:

- El juego como recreación, que sirve fundamentalmente a la diversión o entretenimiento en los tiempos de inactividad y espera.
- El juego como educación que proporciona al niño estímulos que le permiten favorecer su desarrollo.
- El juego como terapia, que cumple la función de expresar miedos y preocupaciones sobre lo ocurrido durante su estancia en el hospital.

Aproximándonos más a lo anteriormente señalado, Costa (2000) señala la conveniencia de realizar los siguientes:

- Dramatizaciones, que sirven a estas funciones: imitar roles adultos, invertir roles habitualmente asumidos, elaborar problemas y buscar soluciones. En ellos se pueden utilizar juguetes médicos que incluyen maletines de primeros auxilios, gorros o mascarillas, etc. para que el niño se familiarice con ellos.
- Narraciones, a través de las mismas se favorece el juego grupal potenciando la interacción entre los niños, éstas se pueden inventar, escribir, dibujar, leer etc.
- Juego indirecto o de fantasía sin el apoyo de juguetes o juegos artísticos, que favorecen la creatividad y la expresividad.
- Juego con muñecos mascota, a través de los cuales se exteriorizan pensamientos o sentimientos difíciles de expresar.
- Juegos con muñecas especiales, que representan diversos problemas de movilidad o enfermedades determinadas, se acompañan de distintas prótesis, muletas, sillas de ruedas que hacen comprensible al niño los procedimientos médicos.

Sin embargo no todos los juegos son válidos en el hospital, y así se hace necesario contemplar los siguientes aspectos por lo que respecta a los juguetes (www.guiadeljuguete.com):

- Deben favorecer los sentimientos de competencia, y deben obtenerse de ellos resultados gratificantes.
- Deben ser divertidos, pero también procurarán estimular la relajación, la concentración y la creatividad.
- No deben ser muy ruidosos, ya que pueden molestar a otros pacientes.
- Se podrán utilizar en la cama y no requerirán desplazamientos o movimientos globales.
- Deberán poder utilizarse con una sola mano, debido a la inmovilización parcial que producen los goteros.
- No requerirán de la participación de muchos jugadores.
- Su peso no ha de ser excesivo, ni su tamaño demasiado grande, para poder utilizarlos en la cama sin problemas.

Pero si con todo ello se intenta contribuir a aumentar la calidad de vida del niño hospitalizado, el propio hospital (tradicionalmente menos orientado a subsanar las necesidades individuales de los pacientes) no puede permanecer ajeno a esta corriente y debe modi-

ficar su imagen, así debe ser moderno y poseer estancias amplias y claras, con asientos cómodos, tener a su alrededor zonas de recreo, parques y columpios. Para Payasos de la Risoterapia (voluntarios que realizan su labor en distintos centros sanitarios), los hospitales infantiles deben tener mucho colorido y estar poblados de dibujos (incluso en los techos de las habitaciones), murales o carteles; deben poseer salas de juego, habitaciones amplias con mobiliario infantil adaptado a su tamaño, salón de actos, etc., pero sobre todo, deben ofrecer actividades programadas.

Queremos incidir en la naturaleza de estas actividades deteniéndonos en las que ofrece el Hospital Niño Jesús, pionero en estas lides, según recoge De Bes (2002), quien señala que dichas actividades tienen un efecto terapéutico, no curativo, pero contribuyen a humanizar el hospital, éstas son:

Actuaciones de payasos y títeres. Realización de obras de teatro. Acceso a biblioteca y animación a la lectura. Proyección de películas infantiles. Acompañamientos. Excursiones. Visitas de personajes famosos. Exposiciones. Videoteca. Ludoteca. Talleres educativos: de teatro, pintura, recortables, mosaicos, murales, plastilina, etc. Publicación de una revista mensual de contenido diverso con poesías, cuentos, crucigramas, dibujos, adivinanzas... realizados por los niños ingresados, y fiestas de cumpleaños.

Otros hospitales, han incorporado a su rutina la llamada ludomovil, ésta se define como una ludoteca móvil que permite acercar a las habitaciones de los niños, distintos tipos de juguetes, en esencia se trata de un carrito con ruedas y de dimensiones apropiadas para facilitar su desplazamiento por el centro hospitalario que contiene todo tipo de juguetes como puzzles, juegos educativos, material de papelería, manualidades, etc, y un fichero para controlar los préstamos realizados en distintas habitaciones.

Además se han ideado recursos tecnológicos que ofrecen al niño la posibilidad de jugar desde salas específicas.

También se han realizado experiencias de préstamos bibliotecarios en base a libros previamente seleccionados, con el fin de que éstos se convirtieran en libros de cabecera para el enfermo, no sólo durante su estancia en el centro hospitalario, sino también después de finalizada la convalecencia, etc..

EL ANIMADOR HOSPITALARIO

Observando desde fuera este abundante despliegue de actividades, es inevitable recordar las palabras de Bados (2004), cuando hace referencia a que los proyectos de animación que se están desarrollando son consecuencia de la inquietud y el interés de las personas que en este momento las dirigen y no obedecen a una política social normativizada. Se trabaja desde la ocasionalidad, y no se tiene en cuenta a los profesionales que deberían desarrollar esta labor. La autora demanda una política de animación sociocultural sistematizada y respaldada por una normativa clara y precisa, en la que tengan cabida y protagonismo tanto los usuarios, como los profesionales encargados de llevar a cabo esta labor tan necesaria.

Parece pues, que transitamos de nuevo por la misma vía que como señalamos anteriormente, llevó a la creación de las aulas hospitalarias. Se puso de manifiesto entonces una necesidad que se subsanó desde los hospitales, y pasó después a las administraciones; se subraya ahora otra relacionada con las actividades de animación sociocultural, que se cubre desde los hospitales, (a través de los servicios de atención al paciente, etc), y espera una respuesta oficial.

Sin embargo mientras tanto, va ganando peso la figura del voluntario hospitalario, así como señalan Sobrino y cols (2000, p. 584), “el tema del voluntariado plantea no pocas

controversias entre los profesionales de la pedagogía hospitalaria. Existen con respecto al tema tres posturas bien diferenciadas: la de aquellos que encuentran que los voluntarios pueden desempeñar autónomamente labores propias o relacionadas con la pedagogía hospitalaria, cuando ésta no exista; los que consideran que el voluntariado puede colaborar eficazmente bajo la dirección del profesional, en las labores que éste estime más oportunas; y por último, la perspectiva del voluntariado como sustituto gratuito en el trabajo que debe ser desempeñado exclusivamente por profesionales de la educación”. Por ahora, lo más razonable parece ser el intentar optimizar la colaboración, entre todas aquellas personas que trabajan en el ámbito de la hospitalización infantil.

Pero no hay que olvidar que tanto animadores socioculturales como educadores sociales, están llamados a realizar esta labor en el marco normalizador de un equipo multiprofesional, constituido por personal sanitario, psicólogo, tutor del aula ordinaria, pedagogo terapeuta del aula hospitalaria, educador social, trabajador social y padres (Doval, 2002).

De esta manera se hace hincapié en la importante transformación que ha sufrido la hospitalización pediátrica en los últimos años: anteriormente era sólo el médico el que se ocupaba exclusivamente de “reparar” un organismo dañado, olvidando tal vez, que se prodigaba atención a un niño y no sólo a un cuerpo, actualmente ya nadie discute que esta atención ha de ser global, es decir bio-psico-social.

Las cualidades que deberá poseer el profesional que nos ocupa, se han referido a menudo en la literatura, de forma general, y si bien quedarán aquí reflejadas, también proponemos otras, de acuerdo con el marco tan especial en el que han de desarrollar su labor. Así deberá: poseer una personalidad equilibrada, ser empático, amable y sensible, poseer sentido del humor, ser imaginativo, motivador y creativo, ser respetuoso (no interfiriendo en ningún momento con el trabajo del equipo médico y de enfermeros), observar un comportamiento ético intachable que suponga además mantener la máxima confidencialidad ante datos referidos a la historia clínica del enfermo, ser flexible, poseer fortaleza y capacidad para infundir vida (animar).

No olvidemos que a través de las actividades programadas por el animador hospitalario, se estará contribuyendo a:

- Implantar y desarrollar - de forma plena y garantizada - los derechos del niño hospitalizado en el área lúdica.
- Ocupar mediante actividades de ocio, el tiempo libre del niño hospitalizado.
- Mejorar la calidad de vida del niño hospitalizado favoreciendo su estancia en el hospital.
- Contrarrestar los problemas derivados de la cotidianidad hospitalaria.
- Mejorar la integración del niño en el espacio hospitalario a través de la participación en dichas actividades.
- Reducir el estrés, la ansiedad y el aislamiento que genera la hospitalización.
- Desarrollar lazos afectivos entre distintos usuarios.
- Contribuir a desdramatizar la situación en la que se encuentra el niño hospitalizado.
- Evitar la pasividad y la posible aparición de problemas psicológicos que ésta conlleva.
- Descubrir o afirmar potencialidades del paciente pediátrico.
- Mejorar la autoestima del niño hospitalizado.
- Desarrollar la creatividad.
- Restituir la percepción personal de control y competencia.
- Aumentar el acervo cultural del usuario.

Hemos focalizado, tomando como guía la declaración de los “Derechos de los Niños Hospitalizados”, la atención del educador social y/o animador, en el niño que padece una enfermedad y debe ser ingresado en un centro sanitario, pero a nadie se le escapa que la familia de éste se hace copartícipe de su sufrimiento, también se ve sometida a una dura prueba y debe soportar largas jornadas en los hospitales, lejos de sus ocupaciones cotidianas, la animación también deberá tenerlos en cuenta y no sólo como usuarios directos, sino también como estrechos colaboradores en la recuperación del niño, tal como esos mismos derechos subrayan.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BADOS, A. (2004): La política sociocultural de carácter público: necesidades y alternativas. *Aulas de Verano*, pp. 31-52.
- BARRUECO, A.; CALVO, I.; DE MANUELES, J.; MARTÍN, J.M. y ORTIZ, M.C. (1997): La acción educativa en la asistencia al niño hospitalizado, *Revista de Educación Especial*, 23, pp. 39-45.
- COLOM, A. J. (1997): *Teorías e Instituciones contemporáneas de la educación*. Barcelona, Ariel Educación
- COSTA FERRER, M. (Coord.) (2000): *El juego y el juguete en la hospitalización infantil*. Valencia, NAU LLIBRES.
- DE BES, M. (2002): *Memoria 2002. Actividades lúdico-educativas*. Madrid, Hospital Infantil Universitario Niño Jesús.
- GUERRERO, F. (2004): Proyecto de intervención socioeducativa Todo por una sonrisa, *Educación Social*, 28, pp. 135-150.
- ORTIGOSA, J. y MÉNDEZ, F. (2000): *Hospitalización infantil, repercusiones psicológicas*. Universidad Autónoma de Madrid, Biblioteca Nueva, Psicología PALOMO DEL BLANCO, M.P. (1995): *El niño hospitalizado*. Madrid, Pirámide.
- SOBRINO, A., LIZASOÁIN, O. y OCHOA, B. (2000): Los profesionales europeos de la atención psicopedagógica en la hospitalización infantil, *Bordón*, Volumen 52, Nº4. Pp. 579-603.

RECURSOS ELECTRÓNICOS

- DOVAL RUÍZ, I (2002): *Claves y tendencias actuales de la pedagogía hospitalaria*. Revista 7. Artículo 1 . ([http:// www.aedes-nacional.com](http://www.aedes-nacional.com)), consultado el 2 de Abril de 2006.
- HOSPITAL INFANTIL UNIVERSITARIO NIÑO JESÚS (2006): *Voluntariado del Hospital Niño Jesús*. (<http://www.hospitalninojesus.com>), consultado el 23 de Febrero de 2006.
- INSTITUTO TECNOLÓGICO DEL JUGUETE (2006): *¿Se puede jugar en un hospital?.* ([http:// www.guiadeljuguete.com](http://www.guiadeljuguete.com)), consultado el 26 de Abril de 2006.
- MEC (2006): *Aulas hospitalarias*. (<http://www.educastur.princast.es>), consultado el 12 de Febrero de 2006.
- ROMAGOSA, A. (1999): *Actividades lúdicas para niños hospitalizados. Proyecto de Afanoc*. (<http://www.intersalud.net>), consultado el 18 de Abril de 2006
- SOCIEDAD ESPAÑOLA DE CIRUGÍA PEDIÁTRICA (2005): *Derechos del niño hospitalizado*. (<http://www.secp.org>), consultado el 8 de Enero de 2006.
- VV.AA. (2000): *Humor/Risa*. (<http://www.psicologia-positiva.com>), consultado el 5 de Abril de 2006.

LA EDUCACIÓN COMO ESTRATEGIA PARA EL DESARROLLO SOCIAL DE MENORES EN SITUACIÓN DE CALLE

María Antonia Chávez Gutiérrez
María de Jesús Orozco Valerio
Universidad de Guadalajara, México

1. FACTORES DE VULNERABILIDAD SOCIAL Y EL IMPACTO EN LA EDUCACIÓN DE LOS MENORES EN SITUACIÓN DE CALLE EN MÉXICO

México, al igual que los países no desarrollados, se ha caracterizado por la presencia de una serie de condicionantes que predisponen y anteceden a factores de alta vulnerabilidad social. Las políticas públicas en materia de seguridad y de asistencia social implementadas, no logran cubrir las grandes demandas sociales, caracterizadas por la escasez de recursos públicos, las diferencias salariales y el desempleo, favoreciendo que cientos de personas y familias enteras se ubiquen en condiciones extremas de pobreza.

Dentro de los objetivos de Desarrollo del Milenio, atendiendo las necesidades de población en pobreza externa incluidos en el Informe del Estado Mundial de la Infancia, se enfatiza la importancia de atender la situación educativa, el segundo objetivo de éste informe señala “que se buscara que todos los niños y niñas terminen la escuela primaria, es el único cuyo ámbito es universal, donde se señala la necesidad de concentrarse explícitamente en aquellos niños y niñas que podrían estar excluidos actualmente de la enseñanza”, Estado Mundial de la Infancia (2006)¹.

En nuestro país existen diversos documentos de carácter legal que fundamentan el derecho intrínseco a la educación, donde se confirma la responsabilidad del Estado en el cumplimiento del derecho a la educación de los menores en situación de calle.

La Constitución Política Mexicana (2005), postula garantías y derechos específicos que se refieren a la igualdad de oportunidades para los mexicanos y el establecimiento de

¹ UNICEF (2005) Estado Mundial de la Infancia 2006, ([http://www.unicef.org/spanish/publications/files/SOWC_2006_Spanish_Report_\(Revised\).pdf](http://www.unicef.org/spanish/publications/files/SOWC_2006_Spanish_Report_(Revised).pdf), consultado 20 de marzo de 2006.

condiciones concretas para el desarrollo íntegro del individuo, las familias, las comunidades, y los diversos sectores productivos. De esta forma, se establece el derecho de todo mexicano a la educación gratuita, obligatoria y laica; el derecho a la protección de su salud; el derecho a la igualdad entre los sexos; el derecho a la justicia y al trabajo, a una vivienda digna, y a la protección de la infancia.

La Constitución Política de México (2005) en su artículo Tercero establece: "el derecho a la educación es para todos, promulgando que la educación preescolar y básica es gratuita y que se debe ser laica. El Estado es el principal responsable de procurar establecer mecanismos que garanticen el cumplimiento de este derecho." Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (2005) ²

"ARTICULO 3º.- Todo individuo tiene derecho a recibir educación- El Estado-Federación, Estados, Distrito Federal y Municipios, impartirá educación primaria y secundaria, la educación preescolar, primaria, y secundaria conforman la educación básica obligatoria.

La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él a la vez, el amor a la patria y la conciencia de solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia.

I.-Garantizada por el artículo veinticuatro la libertad de de creencias, dicha educación será laica, y, por tanto, se mantendrá ajena a cualquier doctrina religiosa;

II.- El criterio que orientará a esa educación se basará en los resultados del progreso científico, luchará contra la ignorancia y sus efectos, servidumbres, fanatismos y prejuicios." Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (2005) ³

No obstante los compromisos legales el Estado no han podido garantizar a la fecha el óptimo desarrollo de los mexicanos, ni el cumplimiento total de las garantías individuales de protección e igualdad a los que tienen derecho, particularmente el cumplimiento del artículo tercero constitucional.

Una evidencia concreta la constituyen, precisamente, las carencias y el incumplimiento de los derechos de los niños, particularmente de los niños que trabajan y/o viven en la calle, quienes, comúnmente no encajan en los modelos educativos oficiales, ofertados por escuelas convencionales.

"Las crisis económicas determinan de manera alarmante el crecimiento en el número de niñas y niños que viven y trabajan en la calle, que provienen de grupos familiares y de comunidades populares que no logran proporcionarles los satisfactores básicos y que –como resultado de una pobreza histórica–, no cuentan con herramientas fundamentales para la crianza y educación; por ello son comunes las historias de maltrato, desintegración y/o abandono" Derechos de la Infancia (2006)⁴

La representación clara de la desatención de los problemas sociales, producto de la pobreza, es la vivida por los niños, niñas y adolescentes mexicanos que por necesidades económicas y presiones familiares, salen a trabajar o a vivir en las calle, para éstos niños, las políticas sociales han sido insuficientes para hacer cumplir sus derechos, a pesar de los compromisos internacionales que el gobierno mexicano ha suscrito en ese renglón.

² Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (2005) (<http://info4.juridicas.unam.mx/ijure/fed/9/4.htm?s=>) consultada 19 de marzo 2006.

³ Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (2005) (<http://info4.juridicas.unam.mx/ijure/fed/9/4.htm?s=>) consultada 19 de marzo 2006.

⁴ Derechos de la Infancia (2006). Niños Niñas y adolescentes de la calle, (http://www.derechosinfancia.org.mx/Temas/temas_calle1.htm.) consulta 28 02 2006.

E este contexto, existen 250 millones de menores trabajadores en el mundo de los cuales 78 millones son menores de y en la calle de Latinoamérica, a la cabeza están Brasil, México y Colombia. En México ya se inicio el fenómeno de la calle como segunda generación de los 11 millones de y en la calle que se desempeñan en la economía informal con un promedio de 23 años de vida.⁵

Lo anterior hace necesario incluir en las agendas políticas el fenómeno del trabajo infantil, por su creciente extensión y relevancia frente a la globalización económica, considerando como problemas fundamentales el incumplimiento de los derechos de los niños, las exigencias de una regulación y vigilancia de las relaciones de trabajo donde no se permita el empleo de los menores.

A la fecha, las políticas sociales aplicadas a los menores de y en la calle han resultado inadecuadas e insuficientes para promover el bienestar social.

Las estrategias de intervención requieren orientarse hacia la atención y prevención de las consecuencias en los proyectos de vida presentes y futuros de éstos menores que viven, trabajan o deambulan en la calle, exigiendo el cumplimiento de los lineamientos de la Convención de los Derechos del Niño.

La presente ponencia pretende inicialmente profundizar la limitante de oportunidades educativas para menores en desventaja social, particularmente de los menores en situación de calle, se describen así mismo sus características, se comparan la existencia de algunos modelos formativos para educadores en la Ciudad de Guadalajara, Jalisco; México, que favorecen la comprensión y atención educativa de los menores con desventaja social y el manejo de estrategias didácticas para un proceso educativo incluyente.

2. LOS DERECHOS DE LOS NIÑOS Y EL DERECHO A LA EDUCACIÓN

La Convención Internacional de los Derechos del Niño (1989)⁶ de manera muy clara establece en el Artículo 19 que: los Estados Partes adoptarán las medidas legislativas, administrativas, sociales y educativas apropiadas para proteger al niño contra toda la forma de perjuicio o abuso físico o mental, descuido o trato negligente, malos tratos o explotación, incluido el abuso sexual, mientras el niño se encuentre bajo la custodia de los padres, de un representante legal o de cualquier otra persona que lo tenga a su cargo. En 1990 el Estado mexicano ratificó la Convención de los Derechos de los Niños, adquiriendo con ello la responsabilidad de garantizar a las niñas y los niños nacionales el disfrute de los derechos que ella les consagra.

Respecto a la educación, en la Declaración de los Derechos del Niño (1989), establece en el artículo 28, los niños y niñas tienen derecho a recibir educación primaria, así como a tener las condiciones necesarias que favorezcan su aprendizaje. Y en el artículo 29, señala que “a educación del menor debe permitirle desarrollarse al máximo de sus posibilidades y prepararlo para ser responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de condiciones y respeto al medio ambiente”.

⁵ CHÁVEZ, M. R. (1999). “Propuesta a la problemática laboral de los menores trabajadores de y en la calle en la zona metropolitana de Guadalajara”, en *Memorias del Primer foro el menor y el mundo de la calle, mitos y realidades*, Guadalajara, Universidad de Guadalajara, página 44.

⁶ Convención Internacional de los Derechos del Niño. (1989) (http://www.unhcr.ch/spanish/html/-menu3/b/k2crc_sp.htm) consulta 20 de marzo de 2006.

De igual forma, en la Convención Internacional de los Derechos del Niño, se le adjudica el “derecho progresivo” al niño, es decir, que en la medida en que el niño va creciendo, sus derechos van cambiando acordes siempre a las necesidades que le demande la etapa que éste viviendo (...)” el ejercicio de los derechos del niño es progresivo en virtud de “la evolución de sus facultades”.⁷ La Convención pretende no sólo adjudicarle derechos, sino también considerarlo como portador de responsabilidad por sus actos, considerando siempre, la edad y evolución de sus facultades. (...) “El niño es también portador de una creciente responsabilidad por sus actos, que permitirá no sólo afirmar que la infancia y la adolescencia son destinatarias de las normas prescriptivas y prohibitivas del ordenamiento jurídico, sino también que pueden, según su edad y la evolución de sus facultades, constituirse en responsables de sus actos ilícitos (...) Convención Internacional de los Derechos del Niño (1989)⁸.

Otro de los aspectos destacados de la Convención de los Derechos del Niño (1989), es en cuanto al rol de las dos instancias más importantes en torno al cuidado del niño: la Familia y el Estado. A la familia le adjudica la responsabilidad de dar orientación y dirección al niño para que este sea capaz de ejercer sus derechos y al Estado le toca asumir el principio de no injerencia es decir, respetar la figura de los padres, no interviniendo en sus responsabilidades y derechos y velando para que sus garantías individuales se respeten.

Existen tres principios fundamentales que estructuran la Convención, los cuales son:

- El interés superior del niño,
- La no discriminación,
- La garantía de efectividad de los derechos, esto es la protección efectiva.

Sin embargo, considerando la claridad en la protección jurídica integral y de interés superior del niño que propone la Convención Internacional, hace falta implementarla como parte de la cultura cotidiana y que en caso de violación u omisión a los derechos de los niños, de lugar a procesos de denuncia y seguimiento de cada uno de los hechos de incumplimiento, particularmente los que corresponden al área educativa, que para el caso de México la cultura del incumplimiento de los derechos, sigue siendo una enorme limitante para garantizar la protección integral de la infancia.

Otros puntos fundamentales de dichos acuerdos, fueron: la unificación de esfuerzos entre los diferentes países de la región para erradicar las causas de los problemas sociales, principalmente para la eliminación de la pobreza, la mejoría de la cobertura y la calidad de los sistemas de salud y educación, la promoción del fortalecimiento de la legislación correspondiente, la erradicación de los factores generadores de la violencia, y la construcción conjunta de una cultura de paz

Es claro que en nuestro país, no todos los niños tienen libre acceso y permanencia en la educación oficial; hay muchos niños que asumen desde edades muy tempranas responsabilidades familiares, como ayudar a sus padres en las tareas domésticas y trabajan en diversas actividades fuera del hogar en ocasiones en los espacios que corresponden al horario escolar, faltan periódicamente a clases, situaciones que aumentan el riesgo de fracaso y deserción de las escuelas oficiales. .

Para los menores en situación de calle, existen muy pocas posibilidades de educación básica formal, Los programas educativos oficiales no ofrecen alternativas educativas for-

⁷ Ib.

⁸ Ib.

males con la flexibilidad suficiente que resulten favorables para ellos y desde el discurso oficial no se considera que requieran de una educación especial por su desventaja social.

“Las políticas públicas han puesto poca atención a las condiciones que colocan a esta población infantil en riesgo de vivir y trabajar en la calle; de hecho, programas como el Progresá (hoy Oportunidades) aún no operan en las principales ciudades en donde se ha registrado la mayor presencia de este fenómeno social, ni han sido diseñados o adaptados para las características particulares que presenta. (...) La infraestructura comunitaria (como son los centros de servicio o las propias escuelas) es inalcanzable para las familias de niños en riesgo de salir a la calle o en muchos casos se encuentra subutilizada, sobre todo porque no se orienta a prevenir las condiciones de riesgo y porque prevalecen la desarticulación entre los programas y los enfoques asistencialistas o de corto plazo (determinados en buena medida por coyunturas políticas), Derechos de la Infancia (2006).”⁹

Por lo que se ha señalado anteriormente, los menores en situación de calle presentan dificultades bien definidas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, todas ellas relacionadas con diversos factores: vivencia de calle, historia personal de maltrato y violencia, pertenencia a grupos marginados, pocas oportunidades de estimulación cognitiva, etc.

Es aquí donde se hace importante el trabajo de diversos especialistas comprometidos con los niños en situación de calle, donde la educación se convierte en una herramienta importante para la atención y prevención del fenómeno de los niños en situación de calle.

La formación de especialistas en educación para los menores en situación de calle, es una respuesta a ésta necesidad de especialistas con formación en educación social, ya que no basta con las buenas intenciones para que el fenómeno de los niños de la calle pueda ser subsanado de manera eficaz., por lo que hacen falta propuestas que se dirijan principalmente al proceso formativo profesionales especializados como educadores sociales (con especialidad en niños con alta vulnerabilidad social, de calle, en la calle, indígenas, institucionalizados o de albergues, en riesgo social,), para que sean sensibles a ésta realidad y los principales promotores del desarrollo integral de los niños, niñas y adolescentes y del cumplimiento de sus derechos, que sea desde el ámbito de los profesionales de la educación donde se demande una intervención integral efectiva y adecuada para el crecimiento y desarrollo saludable de éstos menores en desventaja y en riesgo social.

3. ¿QUIÉNES SON LOS MENORES DE O EN LA CALLE?

Son menores de edad (menores de 18 años), que se encuentran en la etapa propicia para estudiar y que se distinguen por ser los niños que viven en la calle, con débiles lazos familiares e importante marginación educativa, proveniente de familias disfuncionales, generadora de violencia y perteneciente a zonas expulsoras de una localidad. Permanecen en la calle casi todo el tiempo, en ella juegan, trabajan, descansan, etc.

Estos subgrupos de menores que se ubican en la calle, empleamos para el caso dos categorías descriptivas: la de los niños de la calle, y la de los niños en la calle.

Los menores en situación de riesgo viven en sus casas y sólo utilizan la calle como espacio de convivencia social, como lugar de recreo y esparcimiento.

⁹ Derechos de la Infancia (2006). Niños Niñas y adolescentes de la calle, http://www.derechosinfancia.org.mx/Temas/temas_calle1.htm Consulta 28 02 2006.

Los menores de la calle, también llamados niños en situación de calle son un grupo heterogéneo pero que comparten un espacio importante: la calle. Bajo la denominación niño de la calle incluimos a aquellos menores que pasan las 24 horas del día y de la noche en la calle, que ocupan casas o terrenos abandonados y que funcionan socialmente sin soporte y sin un vínculo familiar permanente.

Por niños en la calle se pican a aquéllos menores que por diversas circunstancias, principalmente de trabajo, pasan la mayor parte del tiempo en ese espacio, pero que mantienen vínculos con su familia y regresan a sus casas por las noches.

La SEP. En el Plan Nacional de educación 2001-2006, particularmente en el Subprograma sectorial de educación básica, los menores que trabajan o que viven en la calle, caracteriza a estos menores de la siguiente forma, llamados genéricamente “niños en situación de calle”. La aparición de estos grupos se asocia con fenómenos de violencia y desintegración familiar y social, en el entorno de la pobreza extrema que se observa en zonas urbano-marginadas. Aunque el servicio educativo se encuentra al alcance de esta población, ésta, con frecuencia, carece de condiciones reales para su aprovechamiento. El Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF) estima que hay alrededor de 130 mil niños en situación de calle en el país. Programa Nacional de Educación 2001-2006 (2001)¹⁰

Los menores de y en la calle han soportando y enfrentado con sus limitados recursos el recrudecimiento del estrés social y de la pobreza extrema, el hambre endémica, el subempleo, la migración permanente, la prostitución, la violencia doméstica, el machismo, la delincuencia, la promiscuidad, la explotación con escasas posibilidades de desarrollo y educación.

La UNICEF (2005), señala en el Estado Mundial de la Infancia 2006, que los niños y niñas de la calle se encuentran tal vez entre los más visibles físicamente, ya que viven y trabajan en las calles y las plazas de las ciudades de todo el mundo. Y sin embargo, paradójicamente, se encuentran también entre los más invisibles y son, por tanto, los niños y niñas más difíciles de apoyar con servicios fundamentales como la educación y la atención de la salud, y los más difíciles de proteger. Estado Mundial de la Infancia (2006)¹¹

Es de esta forma se identifica una micro cultura de la calle, consecuencia de complejidades económicas y sociales macroculturales de depravación y de situaciones extremas de riesgo social. Acerca de este contexto callejero en el que emergen numerosos niños, niñas y adolescentes. Ricardo Fletes identifica algunas situaciones preocupantes de vida de estos grupos de menores y al respecto señala:

“De igual forma estos niños en su intento por evadir la violencia intrafamiliar, suelen encontrar más violencia en la calle, en donde, desafortunadamente, no es extraño que encuentren la muerte. Se ganan la vida hurgando entre la basura, recogiendo y vendiendo los desechos reciclables; “bolean” los zapatos, piden limosna, venden los más variados productos, suelen ser usados para la distribución de drogas o la comisión de delitos. Esas son algunas de las características que definen al niño callejero, además de su

¹⁰ SEP. Programa nacional de Educación 2001-2006. Subprograma sectorial de educación básica, Los menores que trabajan o que viven en la calle, ([http://www.uacam.mx/UACam.nsf/4a24042-bd57e05c980256509003e0809/eb9c47354c7fbd0686256d670080cc64/\\$FILE/terceraparte.pdf](http://www.uacam.mx/UACam.nsf/4a24042-bd57e05c980256509003e0809/eb9c47354c7fbd0686256d670080cc64/$FILE/terceraparte.pdf)) consultado 20 de marzo de 2006.

¹¹ UNICEF (2005) Estado Mundial de la Infancia 2006, ([http://www.unicef.org/spanish/publications-files/SOWC_2006_Spanish_Report_\(Revised\).pdf](http://www.unicef.org/spanish/publications-files/SOWC_2006_Spanish_Report_(Revised).pdf)), consultado 20 de marzo de 2006.

condición de permanecer diariamente por largos periodos en el espacio de la calle. En definitiva, ese mundo, el mundo de la calle, no resulta ser el mejor espacio para su desarrollo”¹².

En definitiva, los menores de y en la calle son una demostración fehaciente del recrudescimiento de las desigualdades económicas y sociales evidenciadas por la reducción de oportunidades para optar por una vida digna para todos.

El mismo Fletes R. ha destacado la importancia de la condición de estos menores. Menciona:

“Se puede decir, por otra parte, que los niños callejeros representan una población relativamente poco significativa, respecto del total de los menores de edad, incluso de aquellos que viven en condiciones de extrema pobreza. La verdad es que no se tiene una estimación precisa de su número, los que en sí mismo es un dato que dice mucho de lo que se ha dejado de hacer.

Paradójicamente, es en términos cualitativos en donde adquieren relevancia las condiciones en que se desarrollan estos menores, a saber, un medio físico que propicia las enfermedades, exposición a drogas y sexo –lo que incluye prostitución y abusos– así como altos riesgos de contraer enfermedades de transmisión sexual, deficiente alimentación, nulas condiciones para el descanso, etc. Dicho de otra manera, si uno puede imaginar las peores condiciones para que un niño se desarrolle, estas son precisamente las que padecen los callejeros: de ahí que su peso sea tan significativo...”¹³

Bajo estas referencias, aunque no necesariamente existe el binomio niño de la calle – delincuente juvenil, se advierten riesgos sociales significativos como parte de los costos de estar o vivir en la calle.

SCHERER describe las actividades de los menores que trabajan en la calle quienes “por imitación lavan parabrisas, tragan fuego, se visten de payasos deformes o malabaristas, venden chicles en la calle”¹⁴

Por otro lado RUIZ, presenta descripciones de las características de la personalidad de los menores en situación de calle y señala la “dificultad para diferenciar fantasía y realidad, baja tolerancia a la frustración, capacidades sociales poco desarrolladas. desarrollo de “habilidades para la supervivencia”, que les permite utilizar ciertas destrezas que les ayudan a salir de situaciones de emergencia, pero aún con sensaciones de inseguridad y percepción de amenaza, devaloración profunda de su auto imagen, puesto que se perciben poco merecedores del afecto materno y paterno, lo que relacionan con fantasías de “ser malos”, “despreciables”, “poco valiosos”, ya que han sido abandonados por las figuras más importantes en su propia historia, uso de la agresión como manera de evadir situaciones desagradables, a la vez que como manera de reaccionar ante sus propias fantasías amenazantes, Muchas de estas fantasías amenazantes provienen de la imagen negativa de sus padres: castrantes, amenazantes, etc., intentos continuos por encontrar mágicamente la anhelada simbiosis (que no fue posible desarrollar en la mayoría de los casos de manera satisfactoria con sus padres) por lo que tienden a depender de sustancias, personas, etc., depositarios de las propias fantasías reparadoras del niño, Ambivalencia afectiva, relacionada con vacíos, huecos, desamparos. Son capaces de “pegarse” a los demás, así como de alejarse de manera abrupta y evitar cualquier tipo de contacto; van del “amor” hacia el “odio” cuando se sienten vulnerados. Son muy sus-

¹² FLETES CORONA, Ricardo, *Acercamiento a la problemática de los niños callejeros, en el otro Vallarta*, México, El Colegio de Jalisco, 1999, p. 49.

¹³ *Ibíd.* Págs. 50 y 51.

¹⁴ SCHERER, G. (1999), *Los hijos de la calle niños sin infancia*, México, SNTE, Pág. 47.

ceptibles al abandono, real o imaginario. Sentimientos de culpa primitivos, resultantes de sus exigentes demandas de amor, consecuencia de la privación afectiva de la que han sido objeto. Búsqueda de castigo, de conductas autodestructivas y de situaciones de riesgo, como manera de expiar culpas. (..)Al analizar la vida socio emocional de estos menores, se encuentran aspectos comunes: de impulsividad, baja tolerancia a la frustración, temor al rechazo y al abandono, desconfianza social, con historias de abuso y maltrato, desarrollo de “habilidades para la supervivencia”, autodevaloración, uso de la agresividad como forma de expresar sentimientos y como defensa, ambivalencia afectiva, sentimientos de culpa y rabia, búsqueda de castigo, necesidad de experimentar emociones fuertes. En suma, y citando a Emma Ruiz, “en el interior del ‘niño de la calle’ habita alguien furioso y triste que pide a gritos que se ocupen del él” Ruiz E. (2001:35)¹⁵.

Estos menores requieren de programas educativos especiales acordes a sus necesidades educativas especiales y factibles considerando su situación de vulnerabilidad social.

García comenta acerca de las alternativas educativas adecuadas, referidas como respondientes a las necesidades educativas especiales de los chicos que son sujetos a procesos formativos, deben partir de un diagnóstico de la situación individual del niño, en los aspectos cognitivos, afectivos, motrices y sociales. Sin embargo hay que tener cuidado de que “la detección de los problemas y los apoyos necesarios no se conviertan en etiquetas a partir de las cuales deba concebirse a los alumnos. García I. (2000:73).¹⁶

4. PROGRAMAS DE FORMACIÓN EDUCATIVA ESPECIALIZADA PARA LA ATENCIÓN Y PREVENCIÓN DE MENORES EN RIESGO, EN LA CALLE Y DE LA CALLE

En México se requiere ofrecer espacios educativos con modalidades pedagógicas alternativas que incluyan estilos flexibles de enseñanza, que posibiliten una atención con calidad a los niños, niñas y adolescentes que presentan algún tipo de rezago educativo, en virtud de sus muy particulares características sociales y psicológicas, respetando sus condiciones de vida y su cultura.

En el país son muy pocos los programas de formación para educadores sociales que atiendan a los menores en situación de calle, generalmente son las instituciones no gubernamentales y promotores sociales del DIF (Desarrollo Integral de la Familia) a través de incipientes programas educativos quienes intentan dar respuestas a este problema.

Existe a manera de discurso, algunos intentos para dar respuesta a las necesidades educativas especiales de este grupo de menores, sin embargo es aun muy débil el impacto.

A nivel nacional México estableció en el Programa Educativo Oficial, un primer objetivo estratégico de la educación básica nacional, que pretende “garantizar el derecho a la

¹⁵ RUIZ MARTÍN DEL CAMPO, Emma (2001) “¿Los que se mueren ya no extrañan? Psicoanálisis de un ‘niño de la calle’”; México, Universidad de Guadalajara, cuadernos del CUCHS; Pág. 35-36

¹⁶ GARCÍA CEDILLO, Ismael, et.al (2000). “La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias”; SEP, Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México-España; México, Pág. 73.

educación expresado como la igualdad de oportunidades para el acceso, la permanencia y el logro educativo de todos los niños y jóvenes del país en la educación básica” Programa Nacional de Educación 2001-2006 (2002:10)¹⁷.

La Secretaría de Educación Pública a través de la Subsecretaría de Educación básica y normal, establece un programa de atención educativa a menores en situación de calle¹⁸ (dentro del Programa Nacional de Educación 2001 - 2006 Educación Básica), en el cual se proyectan como principales retos el brindar educación a niños y jóvenes que por su situación de marginalidad no son atendidos por el sistema educativo, así como abatir la desigualdad de oportunidades educativas que afectan a estos grupos (entre los cuales también se cuentan niños indígenas, población rural, hijos de emigrantes, etc.). La meta de este programa es diseñar y poner en marcha un modelo pedagógico que atienda las necesidades educativas de los niños en situación de calle, a través de una atención diferenciada hacia los niños en riesgo, los niños en calle y los niños de la calle.

En Guadalajara han existido tres programas educativos diseñados para la formación de profesionales especializados en la atención a menores vulnerables, cuya meta principal se orienta a formar educadores que respondan a las necesidades educativas diferenciadas de éstos menores en desventaja social.

Esta ponencia pretende comparar tres programas educativos que han existido en Guadalajara que se orientan básicamente a la formación de educadores sociales para atender a población en desventaja social.

Las líneas de acción que plantean los tres programas señalados son: la extensión de servicios educativos dirigidos a grupos vulnerables y proponen el diseño de opciones educativas que consideren estrategias de atención educativas diferenciadas, adaptadas a las condiciones geográficas, socioeconómicas o culturales de la población en desventaja social y económica.

Los programas se describen en el siguiente cuadro, con nombre del programa, la institución que lo ofrece, el grado o nivel académico correspondiente y la modalidad educativa en la cual se oferta.

| Programa | Institución | Grado | Modalidad |
|--|---|--------------------------------|------------|
| Educador de Calle | Universidad de Guadalajara | Especialidad | Presencial |
| Derechos de los niños | Instituto de Estudios Superiores de Occidente | Diplomado | Presencial |
| Licenciatura en Educación /especialidad en educador de calle | Universidad de Guadalajara/Coordinación de Universidad Virtual. | Licenciatura con especialidad. | Abierta |

¹⁷ Secretaría de Educación Pública SEP (2002) “Programa nacional de fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa”; México, Pág. 10.

¹⁸ SEP. Programa nacional de Educación 2001-2006. Subprograma sectorial de educación básica, Los menores que trabajan o que viven en la calle, ([http://www.uacam.mx/UACam.nsf/4a24042bd57e-05c980256509003e0809/eb9c47354c7fbd0686256d670080cc64/\\$FILE/terceraparte.pdf](http://www.uacam.mx/UACam.nsf/4a24042bd57e-05c980256509003e0809/eb9c47354c7fbd0686256d670080cc64/$FILE/terceraparte.pdf)) consultado 20 de marzo de 2006.

En un segundo cuadro se presentan de manera comparativa la cobertura de formación, los pósitos del programa y si a la fecha se encuentra en operación, encontrando propósitos educativos similares y énfasis de contenido diferentes.

| Programa | Alumnos formados | Propósitos/Énfasis | Vigencia |
|--|------------------|---|----------------------------|
| Especialidad Educador de Calle | 58 | Formar profesionales capacitados para desarrollar proyectos educativos no formales y alternativos en población en situación de calles/Sistematización de las practicas | Cerrado |
| Diplomado Derechos de los niños | 43 | Proporcionar un espacio de desarrollo, formación y actualización profesional en el conocimiento sobre la Infancia y su situación en México y la promoción de los derechos de las niñas y niños, teniendo como principio fundamental “el interés superior del niño”. Animar en los participantes la reflexión y el trabajo de intervención en diferentes contextos, desde el enfoque de los derechos de las niñas y los niños/Derechos humanos propuestas alternativas | III Generación en apertura |
| Licenciatura en Educación /especialidad en educador de calle | 32 | Formación de educadores que desarrollen habilidades de intervención pedagógica y que sean capaces de dar respuesta a las necesidades de la infancia partiendo de un diagnóstico real de la situación educativa ya evaluación práctica de las actividades formativas encaminadas a potencializar los recursos y habilidades de los niños./Modelos alternativos de intervención pedagógica. | I Generación en proceso |

A pesar de algunas diferencias en el énfasis de competencias de formación, se encuentran con perfiles de ingreso muy similares, todos están orientados a formar promotores sociales en activo, incorporados a instituciones gubernamentales y no gubernamentales, quienes al egresar comúnmente se reincorporan al trabajo que vienen desarrollando con la población en situación de calle o con ciertas características de vulnerabilidad social.

| Programa | Perfil de alumnos | Inserción de egresados |
|--|---|---|
| Especialidad Educador de Calle | Promotores sociales, con grado de licenciatura, que trabajan en ONG e instituciones Gubernamentales | Coordinadores de programas de atención a población vulnerable en ONG e Instituciones Gubernamentales. |
| Diplomado Derechos de los niños | Promotores sociales con Bachillerato o licenciatura que trabajan en ONG e instituciones Gubernamentales. | Directores y Coordinadores de programas de atención a población vulnerable en ONG e Instituciones Gubernamentales, Militancia en el CODENI, Colectivo pro defensa de los derechos de los Niños. |
| Licenciatura en Educación /especialidad en educador de calle | Estudiantes con Bachillerato concluido y habiendo cursado el tronco común de la Licenciatura en educación en línea. | Se desconoce, algunos en proceso de formación. |

El énfasis de los tres proyectos innovadores expuestos pretenden dar respuestas a las necesidades de formación de nuevos perfiles en los educadores sociales, centrando el currículo en la sistematización de las prácticas socioeducativas, el diseño de proyectos socioeducativos, las búsquedas de financiamiento para la operación de proyectos innovadores, la implementación e inserción del cumplimiento de los derechos de los niños y la sensibilidad para responder a proyectos con población vulnerable.

Las principales dificultades en la operación de estos programas, son de tipo financiero, los alumnos son en su mayoría promotores sociales que cuentan con salarios muy bajos, aun cuando los programas no cobran cuotas muy elevadas o bien ofrecen becas para apoyo de pago de inscripción, los alumnos no tienen las posibilidades de costear los gastos complementarios de sus estudios, como transporte, materiales educativos etc., o bien no logran conseguir las descargas de tiempo necesarias para aprovechar los espacios de formación.

MIGRAZIOA LEHEN HEZKUNTZAKO EUSKARAZKO TESTULIBURUETAN

Karmele Perez Urraza
Euskal Herriko Unibertsitatea

Migrazioak historian zehar etengabe ezagutu dira, sasoi batzuetan besteetan baino gehiago. Biblian aipatzen diren jende-mugimendu horietatik hasi, zein Erdi Aroko godoena jarraituz, nonahi aurki daitezke horietariko batzuk: Ipar Ameriketako lur basatien ustiaketa, Cristobal Colonen aurkikuntzan sortuak, gerratek sortaraziko exodoak, arrazagatiko jazarpena, ideologiagatiko jazarpenak eman diren erbesterapen masiboak... Are gehiago, mundu mailan globalizazio ekonomikoren bat eman den guztietan migrazio-mugimenduak areagotu direla esan dezakezu. Euskal Herria emigrazioa ezagutu duen herria da. Bai Iparraldeko euskaldunak Ameriketara eta Parisera, bai Hegoaldekoak, Ameriketara, Madrilera zein Australiara. XIX. eta XX. mendeetan zehar emigrazio-hartzailea izan da, bertako industrializazioak kanpotik etorritako etorkinek ere (galiziarrek, andaluziarrek, extremadurarrek...) industria zuten herrietara jo zuten, herri hauek izugarri haziz. Orain, Euskal Herrira etorkinak iberiar penintsulatik etorri ordez Afrikatik, Hego eta Ertamerikatik eta Europako Ekialdetik datozkigu, batik bat. Hego Euskal Herrian migrazioak etengabe suertatzen ari dira Eustat-ek emandako 2004 urterako datuek aditzera ematen dutenez – ikus 1. taula-.

1. taula. Migrazioak Komunitate Autonomikoen arabera. Eustat (2006-II-17)

| Autonomi Erkidegoa | Inmigrazioa | Kanporaldaketa | Kanpo-migrazioren saldoa | Barne-migrazioak | Udalen arteko migrazioak |
|-----------------------------|-------------|----------------|--------------------------|------------------|--------------------------|
| Nafarra Foru Komunitatea | 572 | 437 | 135 | 294 | 745 |
| Euskal Komunitate Erkidegoa | 5.664 | 11.151 | -5.487 | 31.093 | 62.067 |

Etorkinen datu hauek eskoletan ere islatzen dira. Azpeitiako Euskara Patronatuaren erabili.com orritik¹, adibide gisa, EAEko eskoletako ikasle-matrikulazio datuak jaso ditu-

¹ AZPEITIAKO EUSKARA PATRONATUA (2006): *Ikasle etorkinen % 50 eskolan gaztelania hutsez.* (http://www.erabili.com/zer_berri/berriak/1141658751, 2006-III-10ean kontsultatua).

gu: ikasle etorkinak 2001ean 2.720 ikasle (guztien %1) ziren eta 2006eko otsailean 13.600 dira (ikasle guztien %5a). Artikuluak dakarrenez, ikasgelako ia etorkin bana dago, 20 ikas-letik bat etorkina baita. Etorkin erdiak, A ereduan matrikulaturik daude (Arabian % 75 eta Bizkaian % 55). Gipuzkoan, berriz, B ereduan %45a.

Migrazioen gaia, beraz, gai garrantzitsua da gure gizartean eta bereziki gure hezkuntzan. Horregatik, gure lan honetan, Euskal Herriko eskoletako 5. mailako Ingurune arloko euskarazko testuliburuetan migrazioaren inguruko diskurtsoa nola gauzatzen den ikertu nahi dugu, ikonoen eta testuaren bidez. Europan eta Amerikan tradizio nahikoa duen ikerketa-mota honen xedea da ikasmaterial horren testuaren edo ikonografiaren atzean dauden baloreak, irudiak, gai edo arazo sozial batzuen inguruko ideiak detektatzea eta agerian uztea. Beste modu batera esanda, ikerketa horiek aztertu dituzte, adibidez, nolakoak izan daitezkeen emakume eta gizonen errolak material horietan, talde sozial, kultural edota politikoen imaginariuma edo estereotipoa nola eraikitzen den, arrazakeria, ideologiak edo bestelako sinesmen erlijioso edo politikoak nolako izaeraz agertzen diren, nahiz eta ikerketa ikuspegi honek, beste guztiek bezala, bere kritikak izan dituen, gehienetan leporatu izan baitzaio ikerketa hauetan testua gehiegi mitifikatzen dela.

Gaur egun ere, irakasle multzo handi batek uste du hurrengo belaunaldiei irakasten diegun curriculuma ezagumendu multzo neutrala dela. Ideia hori berriztatzen ari da, eduki komun eta zentral bakarraren inguruan eskola eratu behar dela esaten duten askoren eraginez, baina Hezkuntzaren Soziologiak alderatutako paradigma dialektikoak frogatu duenez, eskolaren neutralitate horrek, estali edo mozorrotu egiten ditu, curriculumak berak eta, oro har, hezkuntza-sistemak sorrarazten dituen botere- eta gatazka-arazoak. Zientziaren eraikuntza soziala da, interes ekonomikoetara makurturik eta boteretsuen ideologiapean dagoena. Zientziaren izenez erabiltzen den diskurtso logiko-zientifikoa teknokrazian oinarriturik dago. Ikuspuntu hau partziala izanik, arauarekin identifikatzen da eta arau horri ezagutza unibertsalaren kategoria ematen zaio. Era honetara agertzen delarik, zaila gertatzen zaigu bereiztea neutrala dena eta ez dena; izan ere, TORRES-ek (1993:20) esaten duenez, “ez dago eduki-hautaketarik eta ikaskuntza-irakaskuntza estrategia neutralik eurak sortzen diren gizarte-egiturarekiko”². Arlo honetan gehiago sakonduz, FEITO-k³ (1997:125) eskola-ezagutzaren ezaugarriak aipatzen ditu eta, esaten duen modura, eskolak garatzen dituen ezagutzak ez dira neutroak, eta ez dira neutroak ez klase sozialari begira, ez generoari, ez etniari, ez lurraldeari ez eta adin-taldeari begira ere.

Testuliburuak beharrezko tresna dira irakaskuntzan eta, orokorrean, hezkuntza sisteman. Beraien bidez ezar, ezagut eta barnera daitekeelako kultura jakin bat: talde boteretsuen kultura. Baina zer dira testuliburuak? SELANDER⁴ (1990) ere eskolako testuliburu merkatuan salgai dagoen produktu berezia dela aipatzera dator, bera delako derrigorrez irakurri eta, askotan, buruz ikasi behar dugun liburu bakarra; testuliburu eskolarako sortua izan eta bere erabilera esparru horretara mugatzen delako, batik bat, hezkuntza-sistema estatalen sorreraz geroztik; eta, testuliburuaren eragina eskolan ematen zaion erabileragatik baldintzaturik dago: bat, ikasleak era jakin batean erabiltzera behartzen dituela-

² “Los silencios en la selección del curriculum” in: ADARRA Pedagogi Erakundea.: *Gizarte interkultural baten alde eta arrazismorik gabe*, XII. Jornadas de Enseñantes con gitanos, Bilbo, 1-27 orr.

³ “El contenido de la enseñanza”, in: Fernández Enguita, M (Coord.): *Sociología de las instituciones de educación secundaria*, Barcelona, ICE/Horsori Universidad de Barcelona, 124-133 orr.

⁴ “Análisis de textos pedagógicos. Hacia un nuevo enfoque de la investigación educativa”, *Revista de Educación*, 293, 345-354 orr.

ko (egoera bestelakoa balitz, ez bailuke edukiko duen eragina eta balioa), eta bi, irakasleak liburuarekiko erakusten duen jarrera menpekoea delako; azkenik, testuliburua gure inguruan dagoen errealitatearen ispilu soziala delako eta, zentzu honetan, hautatua eta aldakorra.

CHOPPIN-ek⁵ (1992: 22) gehiago dio. Eskuliburua botere tresna dela dio, eta izaera boteretsu horren arrazoiak, bere ustez, honako arrazoiengatik inguruan bil daitezke: Batetik, testuliburua oraindik psikologikoki samur eta egiteke dagoen gazteriarantz zuzentzen zaio. Gazte multzo hau, oraindik ez da bat ere kritikoa, eta horregatik, aurkezteko erak eta ikonografiak erraz liluratzen ditu gazte horiek. Ikasle hauek oso erraz barneratzen dute liburuaren bidez helarazten zaien ideologia politikoa, erlijiosoa zein morala, ageriko zein ezkurtuko curriculumaren bidez. Bestetik, testuliburuaren edukia idatzia da, beraz, iraunkorra ahozko azalpenarekin konparatuz gero (berehalakoa eta iragankorra), eta irakasleriaren izaera eta prestakuntzaren arabera, liburuak berma dezake erabateko ortodoxia politikoa, ideologikoa, zientifikoa eta pedagogikoa. Edukiaren iraunkortasun horrek, hain zuzen, ahalbideratzen ditu erabileraren sarritasuna, etengabetasuna eta luzeagotzea (nahi denean erabilia, behin baino gehiagotan, eta, epe luzeago batean): ikasleak bere klaseak hartzen ditu, ikasgaiak ikasten ditu, behin eta berriro berrikusten ditu orriak... Ikaslearen erabileran honetan datza, hain zuzen ere, apurka-apurka gauzatzen den barneratze ideologikoaren muinaren zati handi bat. Azkenik, ikasliburuaren ale bera maila bereko ikasle guztiei zabaltzen diegun produktua dugu, eta horrela, zentzu bakarreko hezkuntza-mezu uniformatzaileak lurralde osoan zabalkuntza eta oihartzuna lortzen ditu.

Esanak esan, guztiz garrantzitsua deritzogu, gure testuliburuak gorde behar izan duten legeriaren azterketa kronologikoa egiteari, Administrazioak argitaletxei eman dien eskumena norainokoa izan den konstatatzeko. APPLE-rekin (1989: 93)⁶ bat eginik, testua baldin bada irakasten den curriculum, honek esan nahi du, testuliburua egin, diseinatu, edo sortzen dutenak izango direla eragile eragingarrienetarikoena ikasleak jasotzen duen irakaskuntzari begira. Testuliburuaren argitaletxeak izango dira, beraz, curriculum ofiziala interpretatu, birdefinitu, helburuak eta edukiak hautatuko dituztenak, eta, irakasleek ikasgelan garatzeko prozedura eta estrategiak ezarriko dituztenak. Modu honetan, eta legalki, Estatuak argitaletxei izugarritzeko boterea ematen die ikastetxeetan landuko den curriculumaren finkapenean. Testuliburuak du botererik ahaltsuena diskurtsoa sortzeko, era berezian, besteengan aurreiritziak sortzeko. Testuliburuak ezagutza -ezagutzen dena, eta ezagutzera eman edo isildu egiten dena- ehundaka pertsonari bide bakarreko mezu berberaz igortzeko ahalmena dute ezaugarri nagusizat. Legitimotzat zein ezagutza ezarriko den, botere kulturalaren eta botere ekonomikoaren arteko indar-korrelazioak erabakiko du.

Batetik, 1992 apirilko 15eko Erret-Dekretua ekarri nahi dugu. Dekretuak 1.1. artikuluan testuliburua aipatu beharrean “materiala kurrikular” aipatzen du. Lehenengoz esaten da material horiek, hots, testuliburuak “argitaletxe-proiektu”etara egokitu beharra. Liburuak ez zaio lotzen egilea, irakasmaita edo diziplinaren koherentziari, baizik “argitaletxe-proiektu”ren koherentziari. Honela dio: “Ikasleentzako ikasmaterialak argitalpen-proiektuetara egokituko dira. Bai testuan bai irudietan, eta 1/1990 LOGSE Legeak bere 2. atalean adierazitakoaren ildotik, honako oinarriok aintzakotzat hartuko dira: sexuen eskubideberdintasuna, diskriminazio orori aurre egitea, kultura guztienganako errespetua, jokaera demokratikoaren aldeko oihartzuna indartzea eta balore etiko eta moralak kontuan hartzea.

⁵ *Les manuels scolaires. Histoire et actualité*. Paris, Hachette Éducation.

⁶ *Maestros y textos*, Madril, Paidós.

1993 maiatzaren 18ko Dekretua Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Sailburuarena, Euskal Autonomia Elkarteke ikastetxeetan erabiltzeko testu-liburu eta gainerako ikasmaterialeen onespina eta gainbegirapena arautzen dituen dugu. Sarreran dioenez, “Administrazioak ezarritako curriculum-bidearekiko ikasmaterialeen koherentzia bermatu eta hizkuntza erabilpen zuzenetara egokitu” behar dute ikasmaterialek EAEko Hezkuntza Sailak onespina jasotzekotan. Dekretu honek 8. ataleko lehen puntuak LOGSE legeari erreferentzia eginez horrela zehazten ditu kontuan hartu beharreko oinarriak: “Ikasleentzako ikasmaterialek argitalpen-proiektuetara egokituko dira. Bai testuan bai irudietan, eta 1/1990 LOGSE legeak bere 2. atalean adierazitakoaren ildotik, honako oinarriok aintzakotzat hartuko dira: sexuen eskubide-berdintasuna, diskriminazio orori aurre egitea, kultura guztienganako errespetua, jokaera demokratikoaren aldeko ohitura indartzea eta balore etiko eta moralak kontuan hartzea”. 1998 azaroaren 3ko Dekretuak Euskal Autonomia Erkidegoko ikastetxeetan erabiltzekoak diren ikasmaterialeen onspen-bidea arautzen du. Dekretuak eskolen autonomia errespetatu nahi du batetik eta, bestetik, ikasmaterialek euskal Administrazioak ezarritako curriculum-markoarekin bat datozela bermatu, hizkuntza taxuz erabiltzeko arauak ikasmaterialean ongi betetzen direla ziurtatuz eta kalitate teknikoaren aldetik ere material horiek egokiak izan daitezen zainduz. Hezkuntza Sailari dagokio ikasmateriale orori eman beharreko onspina. Materialek bi motakoak izan daitezke: oinarrikoak (arazko erabakiz ezarritako curriculum berariaz garatzen dutenak) eta osagarriak (irakasleentzako garatzeko lagungarri direnak). Oinarriko materiala baimentzeko edukia eta baloreak azterkatuko dira, (edukiak indarrean dagoen curriculum arabera ziurtatuko da eta baloreak LOGSEren 2. atalak diotenaren arabera), osagarrietan, berriz, soilik, baloreak. Materialek hiru egokitasun-azterketa jasan beharko ditu: edukiarena (ikasmaterialek lantzen duen curriculumean eta bertako baloreetan oinarritutakoa), hizkuntzarena (hizkuntzaren zuzentasuna eta bai testu-ingurumen bakoitzak eskatzen duena), eta teknikazkoa (ikus-entzunezko ikasmaterialek edo hezkuntza softwareek teknikoki ongi funtzionatzen dutela ziurtatzeko). Nafarroaren kasuan, 1993 ekaineko 7ko Foru-Dekretuak Nafarroako unibertsitateaz kanpoko ikastetxeetan erabiltzeko curriculum-materialeen gainbegiratzea eta baimena arautzen ditu. Euskarazko proiektuen kasurako, 3. atalaleko 4. puntuak dioten arabera, Hezkuntza Sailak liburu osoaren galerada eska diezaieke argitaletxei, hizkuntza zuzentasuna eta ikasleei zuzendutako hizkuntza egokia gordetzen duten ala ez gainbegiratzeko.

TESTULIBURUGINTZAREN INGURUKO ARGITALETXEEN BIRKOKAPENA

Euskal testuliburugintzaren historia soziologikoari arreta jarritz gero hiru aro⁷ bereizten ditugu XX. mendean zehar. Lehenean, (1876-1974), “Hizkuntza asimilazioa eta berreskurapen-saioak” izenekoa, foruen abolizioen ondorengo hizkuntza galerari so egiteko Euskal Pizkundearen irakaskuntza-saioak eta liburu didaktikoen susperraldiak, isiluneak eta berreskurapen saio berriak gauzatzen dira. Bigarrena (1975-1991), “Testuliburugintzaren gorabidea eta oparoaldia” deitutakoa dugu. Hegoaldeak euskal produkzioaren erritmoa markatzen jarraitzen du, eta Hego Euskal Herriko irakaskuntzari begira OHOk Hezkuntza-legeak (1970-1992). Hirugarrena (1992-2000), “Testuliburugintzaren inguruko argitaletxeen birkokapena” deitutakoa dugu. Hego Euskal Herriak jarraitzen du euskal argitalpen-erritmoa markatzen, eta irakaskuntza autonomikoen sendotzearekin batera eskola-argitaletxeen birkokapena suertatzen da. Ipar Euskal Herrian, euskara eskoletan sartzeko

⁷ BILBAO, B.; EZKURDIA, Gurutze; PEREZ URRAZA, Karmele (2004): *Euskal Curriculum ala Euskal Dimentsioa Curriculumean?* Donostia, Utriusque Vasconiae, 38. or.

saioak, Seaska mugimenduaren sendotzea, eta testuliburuaren argitalpen berriak eman arren, Hego Euskal Herriak jarraitzen du euskal argitalpen-erritmoa markatzen; are gehiago, Espainiako LOGSE legeak, EAEa eta Nafarroako irakaskuntza transferitu bien curriculumak lege horri egokitu beharra dakarrelako. Esan dezakegu aro honek irakaskuntza autonomikoen sendotzea dakarrela, eredu linguistikoen estatikoen arabera eta, horregatik, irakaskuntza autonomikoen sendotzearen itzalean, eta LOGSE legeak argitaratzeko sortzen duen egoera berrian, argitaletxeen birkokapena ematen dela. Hain da horrela, hirugarren aroa hau –LOGSE indarrean egon denekoa–, egun 2005. urte bitartera luzatu daitekeela aro bera euskal testuliburugintzaren ekoizpenak adierazten duenez.

Artikulu honen laginerako LOGSE garaiko haserako belaunaldiko euskarazko testuliburuak eta euren pareko azkeneko belaunaldikoak konparatu ditugu, ikastetxeetan gehien erabiltzen diren argitaletxe-proiektuak harturik, 2. taulako sailkapenean jarri ditugunez.

2. taula: Migrazioa aztertzeo osatutako testuliburu-zerrenda

| Argitaletxea | Izenburua | Urtea | Orriak | Migrazioa kokatutako gaia |
|-------------------------------|---|-------|--------|--|
| <i>Erein</i> | Ingurunea 5 | 1994 | 200 | 5. gaia.- Zenbat gara? Nola ibiltzen gara batetik bestera? |
| <i>Erein</i> | Ingurunea 5 | 2003 | 200 | 5. gaia.- Zenbat gara? Nola ibiltzen gara batetik bestera? |
| <i>Ibaizabal - Luis Vives</i> | Txepetx- Inguruaren Ezaguera | 1994 | 200 | 9. gaia.- Populazio eta giza iharduerak |
| <i>Ibaizabal- Luis Vives</i> | Inguruaren Ezaguera | 2003 | 168 | 9. gaia.- Euskal Herriko biztanleria |
| <i>Edebé-Giltza</i> | Inguruaren Ezaguera 5 | 1998 | 224 | Biztanlegoa |
| <i>Edebé-Giltza</i> | Inguruaren Ezaguera 5 | 2002 | 200 | 11. gaia. Biztanleria |
| <i>Edebé-Giltza</i> | Inguruaren Ezaguera 5. Nafarroa | 2002 | 200 | 11. gaia. Biztanleria |
| <i>Santillana-Zubia</i> | Inguruaren Ezaguera | 1995 | 208 | — |
| <i>Zubia-Santillana</i> | Inguruaren Ezaguera. Galderen Liburua. Euskal Herria. | 1998 | 216 | 1. gaia. Giza gorputza |
| <i>Zubia-Santillana</i> | Inguruaren Ezaguera. Euskadi. Lagunen artean. | 2002 | 204 | 10. gaia. Euskadiko Biztanleria |
| <i>Zubia-Santillana</i> | Inguruaren Ezaguera. Nafarroako Foru Komunitatea. Lagunen artean. | 2002 | 204 | 10. gaia. Nafarroako Biztanleria |
| <i>Anaya</i> | Inguruaren Ezaguera. Euskadi. 5 | 1994 | 224 | 6. gaia. Gure populazioa |
| <i>Anaya-Haritza</i> | Inguruaren Ezaguera 5. Euskadi. | 1998 | 200 | 13. gaia. Biztanleria |
| <i>Anaya -Haritza</i> | Inguruaren Ezaguera 5 | 1998 | 160 | 4. gaia. Nola bizi gara? |
| <i>Anaya-Haritza</i> | Inguruaren Ezaguera 5. Euskadi | 2002 | 200 | 11. gaia. Biztanleria |
| <i>Anaya</i> | Inguruaren Ezaguera 5. Nafarroa | 2002 | 200 | 11. gaia. Biztanleria |
| <i>Haritza</i> | Inguruaren Ezaguera 5 Eleketan | 2003 | 150 | 3. gaia. Autonomia erkidegoak |

TESTULIBURUETAKO MIGRAZIOARI BURUZKO EDUKIA

Testuliburuaren diskurtsoaz esan behar dugu liburuak eskolako idatzizko produktu propioak direla eta bi kode-komunikatzaile erabiltzen dituztela ikasleekiko eta irakasleekiko: testuarena eta irudiarena. Migrazioaren agerpena ikonoen bidez bikoiztu egin bada LOGSE haserako belaunaldiko testuliburuetatik 2000tik gaurdaino argitaratu diren horietaraino, migrazioaren gaiak, ikonoz, beste gai batzuekin alderatuz gero, ez du agerpen gehiegirik guk zerrendatu ditugun 18 testuliburu horietan. Horregatik, idatzizko testuan esaten denari arreta jarri behar izan diogu irudiz eta testuz uztartzen den mezua hobeto ulertu ahal izateko. Testuliburuetakoko diskurtso edo eduki bakoitza esanahi gehiegiz edo anitzez hornitua ager daiteke, eta horrek erlazio-aukera gehiago ahalbideratzen du diskurtsoaren ulermen eta esanahiari begira. APPLE-rentzat⁸ (1997: 170) zentzu metaforikotan, ikasmaterialek berba egiten dute, baina isildu ere egiten dira, hots, “testu batean esaten ez dena esaten dena bezain garrantzitsua dela”, azken finean, “ideologia testuan oso isilune adierazgarrien bidez agertzen baita”. Idatzizko testuan migrazioaren gaiak nolako trataera duen azaldu gura genuke hurrengo lerroetan. Edukien hustuketa hasteko, Erein argitaletxeak ekoiztutako liburuak aukeratu ditugu.

Erein argitaletxearen *Ingurunea* (1994) testuliburuaren edukiak euskal ingurune historikotik edaten du. Zenbat gara? Nola ibiltzen gara batetik bestera? galderen bidez zazpi lurraldeetako biztanleriaren datuak, tauletan, grafikoetan eta mapetan kokatzeko proposatzen zaie ikasleei. Biztanleria gaiari lotua, jaiotzekin eta hazkunde naturalarekin batera, migrazioa lantzen da, pasarte honek argitzen digunez: “Hala, leku batetako biztanleriaren bilakaeran, jaiotzak eta heriotzak ezezik, migrazioek ere badute eragina, herri edo herrialde batetako biztanleria haztea, urritzea edo aldatu gabe geratzea ekar dezakeelako” (83 or.). Biztanleriaren mugimenduei migrazioak deitzen zaiela esaten da, baina ez da aipatzen migrazioaren zergatia (ekonomikoa, soziala, politikoa...), ez eta data historikorik ematen, Gipuzkoako biztanleriaren bilakaeraren grafikoan agertzen direnak izan ezik. Emigrante, inmigrante, barne-migrazioa eta kanpo-migrazioak zer diren, pasarte honek dakar: “Pertsona bat bere jaiolekutik irteten denean, emigrante deritza. Pertsona bat leku batera iristen denean bizitzera, inmigrante deritza. Pertsona batzuk ez dira aldatzen beste lurralde edo herrialde batzuetara, beren herri barruan aldatzen dira leku batetik bestera. Horri barne-migrazioa deritza, herri barruan eta, gehienetan, herri txikietatik hirietara edo herri handiagoetara gertatzen delako. Besteei kanpo-migrazioa deritze” (83 or.). Emigrazioa horrela agertzeak tokiaren aldaketa fisiko hutsala agertzen du, emigrazioaren benetako arazoak saihesten direlarik.

2003. urtean Erein argitaletxeak testuliburu berdin antzera argitaratu du. Idatzizko testua berdina da, tipografian eta ikonoetan aldaketa batzuk egon arren. Migrazioaren gai honetan, hain zuzen testua berdina da baina testuari laguntzen dion ikonoa aldatu da. 1. irudian jarri dugun ikonoan argazki-oina esanguratsua zekarrela irakur daiteke. 2. irudian oraingo bertsioan, ikonoa aldatu egin dela konstatatzen da. Argazki-oinik gabe ikasleengandik ezagunagoa den beste errealitate bat aurkezten zaie ikasleei, irakasleei zein gurasoei. Inolako azalpenik eman gabe irudiaren bidez iradokitzen da Afrikatik abiatutatik Iberiar Penintsulara datozen pateren egoera latza.

⁸ *Educación y Poder*. Madrid-Barcelona, Paidós-MEC.



Espainiatik Alemaniara zihozen emigranteak Irungi tren geltokian mende honetako 50. hamarkadan

1. irudia



2. irudia

Ibaizabal-Edelvives

Ibaizabal-Edelvives argitaletxearen kasuan argitaletxe-joera aldatzen da aurrekoarekin konparatuz gero. Ibaizabal-Edelvives argitaletxeak *Txepetx Inguruaren Ezaguera* (1994) euskaraz idatzitako testuliburuan “Euskal populazioaren bilakaera XX. mendean” azpitu-tuluz konbite egiten zaio ikasleari Euskal Herriko populazio absolutua eta migrazio-mugimenduak ezagutzera. Hala ere, populazioa zer den definitzerakoan, ez da Euskal Herria erreferentziatzat hartzen: “Populazioa lurralde jakin bateko (bizitokia, probintzia, Autonomi Elkarte) biztanle kopurua da” (133 or.). Horregatik, sarri, herrialde baten populazio-datuak aipatu bai, baina EAEko errealitateari dagozkionak aipatzen dira (jaiotze-data, heriotze-data...).

Migratio-mugimenduak zer diren honela definitzen du testuliburuak: “populazioak bizitoki aldatzeko egiten dituen mugimenduak dira. Migratioak barnekoak eta kanpokoak izan daitezke, bizitoki aldaketa herrialde barruan edo herrialde batetik bestera gertatzearen arabera” (134. orria). Definizio honekin batera emigratzea, inmigratzea, emigraria eta inmigraria definitzen dira: “leku batetik irtetea emigratzea da; toki batera etortzea, inmi-gratzea. Beraz, pertsona bera, uzten duen herriarentzat emigraria da eta hartzen duen herriarentzat inmigraria” (134. or.). Gure iritziz, definizio horretan migratioaren gaiaren arazoa arazo tekniko hutsa da, lotura eta inplikazio sozial, pertsonal edo politikorik ez duena. Migratio-mugimenduak Euskal Herrian norabide desberdinak hartu izan dituztela azken ehun urte hauetan esanez, migratio-mugimendu horiek aipatzen dira bestalde, lan-munduari lotutako gertaera gisa, beti ere: “Barne-migratioak industriaren garapenaren ondorioz gertatu ziren batez ere, eta honek nekazariak nekazal mundutik industria gune nagusietara mugiarazi zituen. Modu horretako inmigrari ugari bildu zen, adibidez, Nerbio ibaiaren arroan. Kanpo-migratioek, mendearen erdi aldera arte, Amerika izan zuten hel-muga; gero, berriz, Europako herrialde industrializatueta zuzendu ziren, leku hauetara Amerikara baino jende gutxiago joan bazen ere. Gaur egun, joera hori zeharo aldatu da:

emigratu zuen jende asko, batez ere, Amerikara emigratu zuena, itzuli egin da, eta Euskal Herriak gutxiago garatuta dauden lurraldeetatik datorren jende ugari hartzen du” (135 or.). Migrazio nagusien bi mapa aldamenean agertuz Euskal Herriak izan dituen barne zein kanpo-migrazio nagusiak adierazten dira, baina ez da azalpenik ematen zergatik eman diren ez eta noiz gertatu diren. Penintsulatik etorritako barne-migrazioa Galizia, Extremadura, Andalusia eta Gaztelatik etorritakoa dela mapan baino ez da zehazten, idatziko testuan horrelakorik ez baita zehazten. Mapan begiratuta soilik ulertu daiteke gutxiago garatutako horiek Europako Ekialdetik datozela Euskal Herrira, eta diasporan bizi diren euskaldun askoren egoera ezabaturik gelditzen da. Migrazioaren arazoak iraganean kokatzen baitira, badirudi gaur egun horrelako arazoak gainditurik daudela.

2003. urtean Ibaizabal argitaletxea Luis Vives-ek argitaletxearekin lankidetzan “*Ingurua- ren Ezaguera. Lehen Hezkuntza 5*” testuliburua argitaratzen du euskaraz. Euskal Herriko biztanleriaren gain euskal biztanleriaren mugimenduak lantzerakoan migrazioa, kanpoko eta barneko migrazioak eta etorkinak eta emigranteak zer diren definitzen ditu. Biztanleria mugimenduak jaiotzak, heriotzak eta migrazioak direla esanez, “mugimenduaren ondorioz, herrialdea aldatzen denean, kanpoko migrazioa gertatu dela esaten da, eta mugimendua herrialde berean gertatzen denean, barneko migrazioa” aipatzen da eta migrazioa definitzen da “bizitoki aldaketa da” (117. or.). Orri berean “kanpoko migrazioak bi mota- takoak direla: inmigrazioak eta emigrazioak” esanez, etorkinak eta emigranteak definitzen dira. “Etorkinak edo immigranteak herrialde batera beste herrialde batetik iristen direnak dira. Azken hamarkadetan, Euskal Herriak immigranteak diren biztanle asko eta asko hartu ditu. Emigranteak beste modu honetan definitzen da: “Jatorrizko herrialdetik beste batera alde egiten duten pertsonak dira”. Barneko migrazioak herrialde baten barnean gertatzen direnak azalduz “Autonomi erkidego batetik edo herri batetik bestera gerta daitezke, baina herrialde barnean beti”. Aldaketa horien arrazoiak aipatzerakoan “bizi baldintza hobekak bilatzen dituztelako” gertatzen direla esaten da, eta “Euskal Herrira etortzen diren atzerritarrek biztanle gehien dituzten inguruetan” kokatzen direla nagusiki. “Gaur egungo gaiak” izeneko atalean “Immigrazioa” izeneko irakurgai dugu bi argazki hornituz (122. or.). Azken bost mendetan Espainian eta Euskal Herrian nekazal ingurutik hirira bizi izatera joan beharra aipatzen da. Euskal Herrian lanik aurkitu ezin zutelako euskaldun askok 1950-1970 urte bitartean Europara alde egin zutela gogoratu, orain, Amerikatik, Afrikatik eta Ekialdeko Europatik euren herrialdeetan ez dauzkaten bizi baldintzen bila datoz Euskal Herrira. Zor morala dugu hauekiko: “beste toki batzuetan gure arbasoak hartu zituzten bezala, orain guri dagokigu gure herrialdera iristen diren etorkinei bizimodu dui- nagoa lortzen laguntzea” (122. or.)

EDEBÉ-GILTZA ETA EDEBÉ

Edebé argitaletxeak euskaraz ekoiztutako *Ingurua- ren Ezaguera* (1994) testuliburua Edebe-Giltza argitaletxe hezkuntza-proiektuari lotua dago. Testuliburuaren hustuketak adierazten duenez, gizabanakoari, pertsonari eta bere lanari garrantzi handia ematen zaie liburu osoan zehar, eta ogibide edo sexuarenganako aldarrikatzen den errespetua popula- zio migratzailearentzat ere eskatzen da. Horrela azaltzen da migrazioa: “Jende askok ez du bizilekua inoiz aldatzen, baina beste batzuk betirako edo denboraldi baterako urrun edo hurbileko leku batera aldatzera behartuak izaten dira. Fenomeno honi migrazioa deritzo. Migrazioa eragiten duten arrazoi nagusiak lan, ikasketak eta familia izaten dira. Euskal Autonomi Elkarteak, bere industrietan lan egiteko, beste leku batzuetako migratzaile asko izan duen lurraldea da. Euskal Autonomi Elkarteko pertsona askok ere, Espainiako gai-

nontzeko lurraldeetan bezala, beste toki batzuetara migratu du, baita beste herrialdeetara ere” (141 or.). Esaten denez, migrazioak toki batetik bestera egiten diren herri-aldaketak dira, eta horregatik “Migratzaileak beren etxea utzi eta beste hiri, eskualde, elkarte edo herri batera joan behar duten pertsonak dira. Garrantzitsua da beren ohiturak errespetatzea eta gure herriak dituen gauzarik hoberenak irakastea. Horrela, horiek ere errespetatu egingo gaituzte eta elkarrekin bizitzea posible izango da” (143 or.). “Migratzailekiko errespetua” azpitituluan Andonik bere amari idazten dion gutuna hunkigarria da. Urte bete bat kanpoan bizi ondoren eskolan eta auzoan etorkina izatearen gazi-gozaok kontatzen baitizkio. Orri berean datorrenez “bizilekua aldatu behar duten pertsonak behin baino gehiagotan egoera atsegin askori aurre egin behar izaten diete” (142. or.).

Argitaletxe honek, 2002. urtean bi testuliburu ekoizten ditu, *Inguruaren Ezaguera Giltza* (2002) eta *Inguruaren Ezaguera. Nafarroa. Edebé* (2002). Espainiako Autonomi Erkidegoen antolamendu politikotik abiatuak, euskarazko bertsio bat Euskal Autonomi Erkidegorako prestatzen du, eta beste bat Nafarroako Foru-Komunitaterako. Hezkuntza-proiektua berdina da argitaratu dituen bi testuliburuetan. Horregatik, testuinguraketa egiten den kasuetan, idatzizko testuan zein ikonoetan, eta testuinguraketa hori Autonomiari badagokio, edukia Autonomia bakoitzeko errealitatean bertakotzen da, eta Autonomia horretan soilik. Nabarmenezkoa da, testuliburuak berdinak izan arren, Nafarroarako egingandakoa –*Inguruaren Ezaguera. Nafarroa. Edebé* (2002)– izenak edota ikonoak Nafarroakoak diren bitartean, Edebé-Giltza-k EAEkorako buruturikoan, –*Inguruaren Ezaguera* (2002) –, hiru probintziatiko adibideak jartzen direla. Arrazoi berdinegatik konstatazen dugu, Autonomi Erkidegoaren gunetik abiatzen dira, Autonomia eduki muina izan arren, ikasgaia gehienetan Autonomiaren adibideekin batera Espainiakoak ere erabiltzen baitira, haren marko nagusi edo jomugatzat Autonomien Espainia baita. Migrazio-mugimenduak bietan, 11. gaien aipatzen dira, “Biztanleria” lantzerakoan. Emigrazioa eta inmigrazioa zer diren esaterakoan “bizitoki den herria utzi” eta “herri batera iristea” azpimarratzen dira eta “etorkinak edo inmigratzaileak” aldi berean emigratzaileak direla. Emigrazioan, bereziki aipatzen diren aldaketa horren zenbait arrazoi ematen da: “Emigrazioa biztanleek beren bizitoki den herria utzi eta beste herri batera aldatzea da, lana bilatu, bertan bizi edota bizi-maila hobetzeko asmoz” (136. or.). Inmigrazioa azaltzerakoan, berriz, “bertan bizitzeko asmoz” baino ez da esaten. Honako pasarte honek, bestalde, migrazioak zer diren azaltzen digu: “Lurralde bateko biztanle-kopurua aldatu egiten da, pertsonak ere beren bizi-tokiak aldatzen dituztelako herri batetik bestera. Migrazio-mugimenduak dira. Herrialde beraren barruan edo herrialde edo kontinenteen artean gerta daitezke” (136. or.). Honekin batera, migrazio-saldoa definitzen da: “Herrialde batera etorritako etorkin-kopuruari kanpora irten den emigratzaile-kopurua kentzen badiogu, herrialde horretako migrazio-saldoa lortuko dugu” (136. or.). Kontzeptualizazio honetan migrazioa bizi-toki aldatzeko mugimenduaren kontu matematiko hutsa da, ez besterik. Egia da, adierazpen tekniko guzti hauek ikaslearen aurrean gozoagotu egiten direla Joaquim Carbó-ren “*Buenos dias, Tina!*” izeneko liburutik hartutako pasartetik irakurtzeko eta galde-erantzuteko agertzen den kontakizunarekin. Kontaketa horretan Bosniako gerra zibilaren berri aurkezten zaio ikasleari ondoren adierazten den eran: “Tinak Bosniako ume bi ezagutu ditu. Bosnian gerra zibila izan dute orain dela urte batzuk. Gerraren ondorioz, ume horien gurasoek beste etxebizitza bat eta beste lan bat aurkitu behar izan dute beren herritik kanpora, beste herrialde batzuetan” (136. or.). Horrez gain, ikasleari eskatzen zaio –bikoteka antolatuz– Tinaren herrian Bosniako familiaren bizi-maila hobetzeko zenbait ideia proposatzea.

Testuliburu bi horietan, “Biztanleriaren bilakaera” lantzerakoan Espainiako biztanleria absolutuen, jaiotza-tasa eta heriotza-tasaren datuak emanez migrazio-mugimenduak eta populazio-banaketa bertan kokatzen dira: “Migrazio-mugimenduak. Landa-inguruetatik hirira alde egindakoez gain, aipatzekoa da espainiar asko XX. mendeko hirurogeiko hamarkadan Europara joan zirela eta, halaber, Europako beste herrialde batzuetatik, Hego Amerikatik eta Afrikatik Espainiara azkenaldi honetan etorkinak iritsi izana (140. or.) Banaketaz, berriz, honela dakar testuak: “Landa-inguruetatik hirira egindako migrazioek hiri handiak are gehiago handitzea eta herri asko hutsik geratzea ekarri dute. Biztanleria Mediterraneoko, Euskadiko eta Galiziako kostaldean eta Madril inguruetan pilatzen da bereziki” (140. or.). Ikasleak zer dakien birgoratzeko ariketetan “Espainiako biztanleriaren ezaugarriak” atalean Villarreal herriko biztanleriari buruzko testua ematen zaio ikasleari, honek erantzun dezan. Testuan migrazioari buruzko zenbait errealitate agertzen dira: “Villarrealen 2994 biztanle ziren joan den urtean. 25 haur jaio eta 23 lagun hil ziren. Bi pertsonak Estatu Batuetara emigratu zuten; hiruk Europako Batasuneko herrialdetara; eta bat Japoniara joan zen bizitzera. Bost etorkin iritsi ziren Perutik, Marokotik eta Nigeriatik” (146. or.).

SANTILLANA-ZUBIA ETA ZUBIA-SANTILLANA

Santillana argitaletxeari dagokionez, bi argitaletxe-proiektu bereiztu behar ditugu aro berean. Batetik, Santillana-Zubia argitaletxearen hezkuntza-proiektua, *Ingurunearen Ezaguera* (Santillana-Zubia, 1995), eta bestetik, Zubia-Santillana argitaletxearen hezkuntza-proiektuaz sorturiko *Inguruaren Ezaguera. Galderen liburua* (Zubia-Santillana, 1998), eta beranduago *Inguruaren Ezaguera. Euskadi. Lagunartean Zubia*, (Zubia-Santillana, 2002).

Santillana-Zubia argitaletxearen hezkuntza-proiektuan *Ingurunearen Ezaguera* (Santillana-Zubia, 1995) izeneko testuliburua ekoiztu zen *Materia eta Energia, Ingurugiroa*, eta *Euskal Herria* azpтитulua duten liburuxkak, hurrenez hurren. Lehen liburuxka biek natur arloko gaiak garatzen dituzte eta guztiz zehaztu gabe daude testuinguruari begira, ez ordea, hirugarrena, Euskal Herriaren egoera islatu nahi baitu. Esan beharra dago, “*Euskal Herria*” liburuxkan mapa gehienetan Euskal Herria bere osotasunean hartu arren, idatzizko testuaren adibide gehienetan EAEa hartzen dela erreferentziatzat. Ingurune horretan, beraz, kokatu beharko ditugu hurrengo aipamen gehienak. Migrazioaren gaia ez da gehiegi lantzen. Emigrazioa birritan aipatzen da. Lehenengoa “Euskal pilota, mundu osoan ezaguna” azpтитuluan dator, euskal kirol hori gure emigranteek zabaldu zutela esanez. Horrela dio idatzizko testuak: “Euskal Herrian ezezik, pilotan Errioxan, Gaztelan, Madrilan,artzelona, Filipinetan, Estatu Batuetan eta Hego Amerikako herrialde askotan ere jokatzen da, gure emigranteek leku horietara eraman dutelako” (4 or.). Emigrazioaren bigarren aipamena, Euskal Autonomi Erkidegoaren gaia garatzen denean agertzen da, “Gure ondarea” izeneko atalean, eta “Euskal Etxeak, Euskal Herritik urrun” azpтитuluan, hain zuzen: “Madrilen, Parisen, Caracasen, Buenos Airesen, Santiago de Chilen, Mexicon eta euskaldun asko bizi diren beste hiri batzuetan ere Euskal Etxea egoten da. Euskal Etxeak gure herriaren luzapenak dira: horietan gure emigranteak beren herriaren berotasuna, beren jatorrizko hizkuntza, dantzak, janari tipikoak edo beren herriko albisteak aurkitzen dituzte” (9 or.).

Aro honetarako, Santillana argitaletxeari loturik, bigarren hezkuntza-proiektua dugu, baina Santillana-Zubia-ri loturik egon beharrean, Zubia-Santillanari lotua dago. Beraz, azken hezkuntza-proiektu honi dagokio *Inguruaren Ezaguera. Galderen liburua. Euskal*

Herria (1998). Horrela gertatzen da, adibidez, “Euskal biztanleria” izenburuarekin; datu orokorrak Erkidegokoak diren bitartean, grafikoak eta idatzizko testuak badirudi Euskal Herri osoari egiten diotela aipamena, honako pasarte honek dioen moduan “Euskal Herriko biztanleria azkar hazi da XX. mendean zehar, industrializazio prozesu handia egon delako. Industrializazio prozesuaren eraginez, Espainiatik jende asko etorri zen Euskal Herriko lantegietan lan egitera” (42 or.). Atal honetan ere, “Euskal Etxeak” aipatzen dira, oraingoa honako modu honetan: “Espainian, Frantzia eta munduko beste herrialde batzuetan, batik bat, Amerikako kontinentean, euskaldun asko bizi dira. Normalean, atzerriko herrialdeetan bizi diren euskaldunak ‘Euskal Etxeetan’ biltzen dira. Etxe horietan Euskal Herrian gertatzen diren berriak jakiten dituzte eta euskal giroaz gozatzeko aukera dute, adibidez, euskaraz mintzatu, dantzak eta tradiziozko kirolak egin eta Euskal Herriko gastronomia ospetsu eta gozoa dastatu” (46. or.). Emigrazioaren aipamen hau biztanleriari lotua dago, kanpoan bizi diren euskaldunen erreferentzia eginez, ez ordea, lan-faltak eragindako emigratioari lotua aurreko bertsioan ikusi dugunez,. Horregatik, faltan botatzen dugu kanpoan bizitzearen arrazoiak aipamenik ez egitea, hots, ez aipatzea arrazoi ekonomiko, ideologiko edo politikoek eragin badute kanpoan bizi beharraz duten eragina, ez baita berdina atzerritar izan, etorkin edo erbesteratua.

2002. urtean, Zubia-Santillana hezkuntza-proiektuari lotuak euskaraz bi liburu ekoizten dira. Bata *Inguruaren Ezaguera. Euskadi Lagunartean Santillana* (2002) da eta, bestea, *Inguruaren Ezaguera. Nafarroako Foru Komunitatea. Lagunartean Santillana* (2002). EAERako bertsioan “Euskadiko biztanleria” izeneko 10. gaien leku bakoitzeko biztanleria aldatu egin daitekeela, dela kopuruan, dela banaketan, dela osaeran, migrazioek eragina dutela biztanleriaren aldaketan aipatzen da (120. or.). Biztanleriaren gorakada azaltzerakoan immigrante hitza agertzen da: “leku batera immigrante asko iristen badira, biztanleriak gora egingo du. Bertatik jende askok alde egiten badu, ordea, behera egingo du; hau da, jende askok beste leku batzuetara emigratzen badu” (120. or.). Emigratzaile hitzaren esanahia honela finkatzen da: “jaioterritik beste leku batera bizitzera joaten den pertsona” (121. or.). Oro har, migrazioari buruzko aipamenak gutxi direla esan daiteke. Araban kokatzen dute Euskadiko landako eskualdeak jendez hustea ekarri duen mugimendu garrantzitsuen. Idatziz datorrena honela jasotzen dugu: “Landako eskualdeetan, batez ere, gazteek herrietatik alde egiten dute. Hori dela eta, bertako herriak jendez husten ari dira eta biztanleria zahartzen ari da. Gainera, Euskadira etorritako immigrante batzuk jaioterrietara itzultzen dira” (122. or.). Ikusten denez, kontzeptu guzti hauetan mugimendu horien arrazoiei oso leku gutxi eskaintzen zaie orri guzti hauetan. Testuliburu honetan aurreko bertsioarekin konparatuz gero, gaien aldetik, historiako aroak gehiago lantzen dira. Erdi Aroa lantzerakoan, “Zer gertatu zen Erdi Aroaren hasieran? izeneko atalean emigratioa ere aipatzen da, erromatar inperioaren desegitea eta barbaroen etorrera Erdi Aroaren hasieraren adierazgarritzat. Barbaro hitzak “atzerritar” esan nahi duela diosku idatzizko testuak eta inperioa emigratu zutela: “Barbaroak Europaren erdialdekoak ziren, eta inperioa emigratu zuten, erromatarren aberastasunak ekarrita. Herri horietako bat, bisigodoa, Penintsulan jarri zen bizitzen, eta berrehun urte baino gehiago iraun zuen erresuma sortu zuten” (170. or.). Orri bereko lerro batzuk aurrerago, musulmanen kasurako, berriz, inbasioaz berba egiten da: “VIII. mendean beste inbasio bat gertatu zen Penintsulan: musulmanen inbasioa”.

Liburu honen Nafarroarako bertsioan, *Inguruaren Ezaguera. Nafarroako Foru Komunitatea. Lagunartean Santillana* (2002) testuliburuan, idatzizko testua berdina da migrazioari buruzko aipamenetan, 122. orrialdeko landako eskualdearena izan ezik. Oraingoa

Arabako adibidea kenduta, haren ordeaz honako hau datorkigu: “Gainera, lagun asko hirietara joan dira eta, horren ondorioz, herriak jendez husten eta bertako biztanleria zahartzen ari da. Bestalde, Nafarroara Espainiako beste leku batzuetara baino emigratzaile gehiago etortzen dira” (122. or.). Aipu honen azken esaldia ez da berdina, EAEko bertsioan eta NFKan; batean immigranteari egiten zaio erreferentzia eta Euskal Autonomi Erkidegoa da abiapuntua; bestean emigratzaileari eta Espainiako gainontzeko autonomia erkidegoak dira Nafarroarekin konparatzen direnak.

ANAYA ETA ANAYA-HARITZA

Anaya argitaletxea indartsu sartuta dago Hego Euskal Herriko euskarazko testuliburuaren ekoizpenean. Anaya-k, guztira, sei testuliburu argitaratu ditu LOGSE legearen araudipean. Batetik, *Ingurunearen Ezaguera* (1994). Horrez gain, baditu beste bi testuliburu, Anaya-Haritza hezkuntza-proiektuari dagozkionak, alegia, *Ingurunearen Ezaguera Euskadi* (1998), eta *Ingurunearen Ezaguera D* (1998). Berriagoak dira 2000. urtetik hona ekoiztutakoak. Batetik, *Ingurunearen Ezaguera. Euskadi.* (2002) eta *Ingurunearen Ezaguera. Nafarroa.* Anaya (2002) ditugu. Biak oso antzekoak diren arren, lehena Anaya-Haritza taldeak ekoiztu du eta, bigarrena, berriz, Anaya taldeak. Bestetik, urte bete beranduago, *Inguruaren Ezaguera. Eleketan.* (2003) testuliburu dugu, Haritza taldearen eskuetik ekoiztutakoa, hain zuzen.

Ingurunearen Ezaguera (1994) testuliburuan, populazioak izaten dituen aldagaien artean, emigratioarena agertzen da, horrela definitzen direlarik emigratzaile eta inmigratzailearen kontzeptuak: “beste arrazoi garrantzitsu batzuk ere badaude, emigratzaile edo joaleen eta inmigratzaile edo etorkinen kopurua. Emigratzaileak beste leku batera bizitzera doazenak dira. Inmigratzaileak beste leku batetik hona bizitzera datozenak dira” (142 or.). Hala ere, ez da esaten zein den gertaera honen arrazoa.

Anaya argitaletxeak aro honetarako badu beste bilduma bat, “Eguzkia eta Ilargia Saila” izenekoa. Bilduma horretan kokatzen da *Ingurunearen Ezaguera. Euskadi. Anaya-Haritza* (1998) testuliburu. Testuliburu hau aztertzerakoan, arestian hustu dugun Anaya argitaletxearen testuliburuarekin konparatzen badugu, badaude nabarmentzeko alderdi desberdin batzuk: agertzeko eran, gaien aldetik eta ingurune-amari begira, batik bat. Diseinu aldetik, itxura eta ikono gaurkotuagoak erabiliz beste gai batzuk lantzen dira. Edukiak testuinguratzeko orduan erabiltzen den ingurunea estatala da, hots, Espainiako ingurunea hartzen da aipamen-marko nagusitzat, gaia geroago Erkidego Autonomikoaren ingurune propioan bertakotu arren. Gaiak lantzen direnean, izen generikoak erabiltzen dira: pertsona, gizakia, gure arbasoak, biztanlea, laguna, bisitaria, turista, biztanleria... Hemengo pertsonaren erreferentziak egiteko “Bertoko biztanleria” behin, eta gehienetan “Erkidegoko biztanleria” erabili ohi da. Despertsonalizazio- eta indibidualizazio-prozesu horiek etengabe agertzen direla ikusten ditugu. Migrazioa ere datuen kontuan da, gure iritsiz. Arabako Mendialdeak edo Bilbok hainbeste inmigranterekin zein arazo izan dezaketen galdetzen zaie ikasleei, baina ez da arazoa gehiago aipatzen. Aro Garaikidearen historia lantzerakoan, berriz, bertoko biztanleria hazten joan dela aipatuz, eta hau ikono baten bidez azalduz, “emigratzaileak Amerikarantz untziratzen” direla eta “emigratioa gertaera garrantzitsua izan da gure historian” (195 or.) dio testuak, eta “emigratzaile horien norakoa, emigratzeko arrazoiak, eta abar, adierazirik”, ikasleei koadernoan txosten bat egiteko proposatzen zaie (195 or.). Dena den, aurreko aipamena Erkidegoko errealitateari lotzen zaio, hurrengo aipu honek esaten duen arabera: “Espainiako eta gure Erkidegoko biztanleria hain modu desberdinetan banatuta egoteak arazo handiak sortzen ditu, bai biztanleria galtzen duten

herrietan eta bai inmigrante asko duten hirietan” (142 or.). Kontuan hartu beharrekoak dira, biztanleriaren ikasgai honetan, Espainia eta Estatuaren etengabeko erreferentziak, gainmarku gisa emanak datozela.

Zeharo desberdina da Anaya argitaletxeak *Eguzkia eta Ilargia* Sailean plazaraturiko *Ingurunearen Ezaguera D* (Anaya-Haritz, 1998) testuliburua. Eta desberdina, edukiz, itxuraz eta testuinguru-amari begira. Anaya-ren aurreko testuliburuekin konparatuz, honek bere testuinguru Euskal Herrian kokatzen du, nahiz eta erreferentzia politikoak eta hainbat adibidetan Espainiako datuak eskaintzen dituen. “Nola bizi gara?” ikasgaiko “Euskal Herriko biztanleria aldatzen doa” izeneko atalean migrazioa aipatzen da. Hala ere, migrazioaren kontzeptua ez zaio lotzen bakarrik lan edo ekonomi arazoari jarraiko definizioan agerienez: “Zer da migrazioa? Biztanleriak egiten dituen bizileku aldaketak. Migrazio mugimenduak hainbat arrazoiengatik egiten dira: lana, familia, politika... Biztanleria herritik kanpora joaten denean, emigrazioa dagoela esaten da. Berriz, biztanleria herrira etortzen denean inmigrazioa dagoela esaten da” (52 or.). Horrez gain, Euskal Herriak izandako barruko eta kanpoko migrazio bi horiek gure gizartean sortu dituzten aldaketak ere deskribatzen dira honako pasartean: “Barruko migrazioa: lurralde bateko udalerrien artean egiten dena. Adibidez, mende honetan, Euskal Herrian jende askok baserria utzi eta herri industrializatueta joateko. Kanpoko migrazioa: lurraldeen artean egiten den migrazioa. Adibidez, mende honen erdialdera euskaldunek emigratu zuten Ameriketara. Bestalde, Espainiako zenbait probintziatik (Andaluziatik, Extremaduratik, Galiziatik...) jende asko etorri zen Euskal Herrira. Gaur egun, beste lurralde batzuetatik ere badatoz: Afrikatik, Asiatik, Amerikatik...” (52 or.).

Berriagoak diren *Ingurunearen Ezaguera. Euskadi*. (2002) eta *Ingurunearen Ezaguera. Nafarroa*. Anaya (2002) testuliburuetan migrazioei buruzko lehen aipamena “Biztanleria” lantzen den 11. kapituluaren aurkitzen dugu. Honen barruan, “Espainiako estatuko biztanleria (I)” benetako hazkundera kalkulatzeko “hazkunde naturalari inmigrazioaren eta emigrazioaren datuak gehitu behar dizkiogu” esaten du idatzizko testuak. Aldamenean aparteko koadro batean emigratzaileak eta inmigratzaileak zer diren definitzen da: “Bizitokia aldatzen duen pertsona inmigratzailea (etorkina) eta emigratzailea da aldi berean. Utzi duen lekuari begiratuta, emigratzailea da eta bizitoki berriari erreparatuz, aldiz, etorkina” (38. or.) Espainia estatuko biztanleriaren garapenari buruz hainbat datu eta grafiko agertu ondoren, benetako hazkunde positiboaz azalpena ematerakoan migrazioari buruzko honako pasartea aurkitzen dugu: “Azken mendean, pertsona batzuk Espainiako estatutik joan egin dira, baino askoz gehiago etorri dira” (139. or.). “Espainiako estatuko biztanleria (II)” atalean, nekazaritza inguruko eta hiriko biztanleria lantzerakoan “nekazari exodoa” zer den definitzen da: “nekazari exodoa edo irteera baserrietik kalera, hirira, egin den emigrazio handia dela esaten da” (141. or.). Exodo hori azaltzeko honako arrazoi nagusiak aipatzen dira jarraian: “hirietako bizimoduak herrietako biztanleak erakarri egin ditu. Hirietan, lan eskaintza hobek izateaz gain, bestelako onurak ere izaten dira, besteak beste, aukera gehiago hezkuntzan, aisialdirako eta kiroletako aukera gehiago eta abar. Nekazaritzako eta abeltzaintzako lanak mekanizazioaren ondorioz, pertsona gutxiago behar dira baserrian lan egiteko” (141. or.). Harrigarria da, guretzat, baserriaren aipamena egitea orain arte emandako datu guztien artean hemengo errealitateari ez baitaia inolako aipamenik egin. Hurrengo orrialdean, “Euskal Autonomia Erkidegoko biztanleria” lantzerakoan, “emigratzaileak” izenburupean bizi maila hobegotzeko estatuen arteko suertatutako migrazioak aipatzen dira –baina, ez nora–, eta gai honi zor diogun begirunea birgoratzen zaigu: “Duela berrogeitamar urte inguru Espainiako estatuko jende asko beste

herri batzuetara joan zen lan bila, bizi maila hobearen bila hain zuzen ere. Gaur egun, Espainiako estatura beste estatu batzuetatik iristen da jendea lan bila. Horiek ere euren bizi maila hobetu nahi dute. Ulertu behar dugu beste estatu batzuetatik lan bila datozen guztien egoera” (142. or.) Orri berean, benetako hazkundera aipatzerakoan krisi ekonomikoak eraginda migratzen dutenak aipatuak dira. Testuak honela dakar: “Benetako hazkundera ere negatiboa da. Gaur egun, gure erkidegora ez datoz lehen lan bila etortzen ziren emigrazioaileak, azken urteetako krisi ekonomikoaren eraginez. Horren eraginez, Euskal Autonomia Erkidegoa, emigrazioaileak hartzeari utzi, eta emigrazio inguru bihurtu da” (142. or.). Pasarte honetan, eta, soilik honetan, desberdintzen da liburuan migrazioari buruz esandakoaz, Anaya-k, oraingo kasuan, Nafarroarako prestatu duen *Ingurunearen Ezaguera. Nafarroa. Anaya* (2002) testuliburuarekin. Aipatutako pasarte horri dagokionez, Nafarroarako bertsioan, eta orri berean, honako hau datorkigu: “Nafarroara etorkinak etengabe heltzen direnez, batez ere hiriburura, benetako hazkundera positiboa da. Espainiako estatutuko beste erkidegoetatik eta Afrika, Amerika eta Asiako estatu askotatik heltzen dira etorkinak” (142. or.). Pasarte, beraz, desberdina da aipatzen den autonomiaz eta etorkinen jatorriari buruz ematen diren zehaztapenetaz.

Bi liburu horien argitalpenen ostean, hurrengo urtean, Haritza taldeak beste testuliburu argitaratu zuen: *Inguruaren Ezaguera. Eleketan*. (2003). Migrazioaren lehen aipamena “Autonomia erkidegoak” izeneko 3. gaian “Gehiago jakiteko” atalean agertzen da. Ikasleei beste kultura batzuetako ohiturei buruzko informazioa bilatzeko proposatzen zaie. Bertan, “Ezberdinak gara, berdinak gara” azpitu-tuluan, kultura desberdinen arteko aniztasunak dakarren aberastasunekin batera gizartean sortzen diren alde eta aurkako jarrerak aditzera ematen da idatziko testuan: “Euskal Herrian gero eta etorkin gehiago dago eta noski, bakoitzak bere jatorrizko kultura du. Zalantzarik ez dago horrelako jende anitza gure artean izatea aberasgarria dela, baina, zenbait kasutan, eztabaidak sorrarazten ditu gizartean” (76. or.). Orri berean, eta jarraian “ijitoak elkarrekin bizitzen” izenburuaz ijito bati egindako elkarrizketa agertzen da. Hurrengo orrian, berriz, “Etorkinak ezagutzen” lemapean “Euskal Herrian bizi den musulmanari egindako elkarrizketa” aurkezten zaigu (77. or.). “Noiz hasi zineten Euskal Herrira etortzen?” galderari elkarrizketatuak erantzuten du: “Azken urteotan etorkinak gero eta ugariago dira gure artean eta gaur egun pil-pilean dagoen gaia da, baina izan ere, hamarkadak dira musulmanak Euskal Herrira etortzen hasi ginenetik” (77. or.). Ez dakigu oso garbi zertara datorren elkarrizketa hau gai honetara, etorkin horiek normalean ez baitatoz musulmanak direlako, hots, euren herrietan erlijioagatik jazarpena dutelako, baizik bizi-baldintza hobetagoen bila, arrazoi ekonomikoak eraginda, garbiki. Elkarrizketan bertan argi uzten denez, musulmanak jatorri ugariako giza komunitatekoak dira, hala nola, arabiarak, turkiarrak, irlandarrak, afgnaniarrak, indio-musulmanak, Asiako hego-ekialdekoak eta txinatarrak... Esan behar da, bestalde, dakigula oso garbi zein den bi elkarrizketa horien erreferentzia markoa Euskal Herrian bizi dugun migrazio-errealitatea ala, soilik, Euskal Autonomiarena?, 3. kapitulu adierazitako guztian zehar marko biak etengabe nahasirik agertzen baitira.

GOGOETARAKO ONDORIO BATZUK

LOGSE hezkuntza legearen garaiko testuliburuaren arteko bereizketa, kasu gehienetan, testuliburuaren argitaletxearen hezkuntza-proiektutik sortzen dela konstatatzen dugu, eta ez hainbeste testuliburu jakin batek duen izaeragatik. Zentzu berean, zera esan dezakegu, argitaletxe bereko euskarazko eta erdarazko bertsioen artean ia ez dagoela diferentziarik erreferentzi nagusiztat hartzen duten ingurunearekiko, zeren eta, esan dugunez, argitale-

txe-proiektuak baldintzatzen baititu argialetxe horren testuliburu guztiak, eta ez hizkuntzak. Horregatik, migrazioaren trataeran hartzen duten inguruneari buruzko ikuspegia, honako multzo hauetan banandu ditugu argialetxeak eta testuliburuak: batetik, Euskal Herriatik, bere osotasunetik, edaten duten argialetxeak ditugu, bestetik, ingurune juridiko autonomikotik edaten dutenak. Horrela gertatzen den kasuetan, batzuetan eta Hegoaldearen kasuan soilik, erreferentzia hori gaingiduz, erreferentzia nagusia Espainiako Estatuari dagokiena da. Hirugarren multzo batean, berriz, erreferentzia bakarra ingurune estatala duten argialetxeak koka genitzake, erreferentzia hegemoniko hori Espainia izanik.

Oro har, migrazioaren gairen inguruan ez da iturritzat hartzen euskaldunen ingurune soziokulturala. Hegoaldeko banaketa juridiko-administratiboa abiapuntutzat harturik, edo estatu osoarena agertuz ikasle euskaldunei euren herriaren errealitate zatikatua eskaintzen zaie. Migrazioak biztanleri-mugimenduari edo lan-munduari soilik atxikituz gure historiaren zati handi bat saihestu edo isiltzen da. Horregatik, orain arte aipatutako guztian faltan botatzen dugu Euskal Herrian bereziki bizi izandako migrazioen zenbait arrazoi eta ondorio, besteak beste euskararen galtzearena. Aipamen horiek beste euskarazko testuliburuetan aipaturik ikusi ditugu lehenik. Horra hor, aurreko mendeetan Euskal Herriko kostalde eta mendietan pobrezia nagusi zelarik euskaldunen emigrazioa Ameriketara. *Sabin euskalduna*, Eusko Argitaldaria, Zelaya ta lagunak 1931an argitaraturiko testuliburuak dugu horietariko aipamen bat. Lanaren arazoari lotuta, Ameriketara joandako emigranteak aipatzen dira, euren langiletasunari esker mundu guztian ezagunak direnak: “Ludian bizi diran euskotarrak: Bere sortetik kanpora bizi diran euskotarik 2.000.000 irixten dira. Arjentina’ko Erkalá’n baka’ik, 800.000 euskotar eta 400.000 euskotar aur badira. Ameriketara joan diran euskotarik bere izapen eta langiletasunaz berezten dira” (39 or.). Nabarmenezkoa ere bada urte bat geroago argitaratu zen Permin Iturriozten *Lutelestia* testuliburuan datorren aipamena. Lutelestia Eusko Ikaskuntzak 1932an euskaraz argitaratua Euskal Herriko lurra edo geografia lantzeko, batik bat. Euskal Herriaren bizilagunen atalean emigrazioa eta inmigrazioaren arazoak aipatzen dira, baina ez da horren zergatiaz arrazoirik ematen, bai, ordea, euskarari egiten dion kaltea: “Euskale’ia’k edo Euskadi’k 1.324.375 bizilagun ditu. Azkeneko urteetan bertako seme askok erbestera alde egin dute eta a’otz asko sartu zaigu etxean; euskerak ez du ezer asko irabazi onekin” (39 or.). Uste dugu ikasle euskaldunei ez zaiela ematen euskal diasporari buruzko informaziorik, are gehiago, populazio bizia eta dinamikoa izanik gure hizkuntza eta kulturarekiko eta kopuruetan hemen bizi dena baina ia bikoitza -bost mila ingurukoa- delarik, Euskal Herriatik kanpo bizi dena.

Beste testuliburuetan migrazioari buruzko trataera berdina den konprobatzeko, Euskal Herrian bertan, Iparraldeko euskaldunek frantsesez idatzitakoetan jasotzen dutena behatu dugu. Han ere, liburu guztiak ez dira berdinak baina beste errealitate bat islatzen dela ikusi dugu. Adibide gisa, adin bereko *Histoire-Géographie* (Hatier, 1998) testuliburuan Hegoaldeko euskal testuetan ez datozen zenbait deskriptore aurkitu ditugu migrazioarekin loturik. “*Les migrations en France*” azpigituluan migrazioarekin batera emigrante eta atzerri-tarra gauza desberdinak direla nabarmenduz migrazioen kausak eta zenbait ondorio agertzen dira ikonoz zein testuz. Idatzizko testutik aparte “*Lexique*” atalean honako kontzeptuen esanahia agertzen da zehatz-mehatz azalduta: *l’asile politique, clandestinement, la couverture sociale, un immigré, l’intégration, le racisme, travailler “au noir”* (168 or.).

Ondoriozta dezakegu, testuliburuak agerrarazten duen errealitatea naturaltasunez edo arruntasunez janzten dela. Eredu sinple eta arrunt horiek sinplekeriaz adierazten dute -bakarra balitz bezala- anitza eta konplexua den errealitatea, hortik kanpo utziz beste era

bateko errealitateak (sozialak, kulturalak, zein ekonomikoak). Itxurazko aldaketa gutxi batzuk eginez, urte askotan iraun dezaketen produktuak egiten dituzte (dirua irabazteko produkzio-kostea gutxitzeko kasu batzuetan eta, besteetan, edukiek eta ezagupen berdinek luzaro iraun dezaten). Egoera erraz uler daiteke kontuan hartzen badugu, gizarteko beste esparru desberdinetan gertatu den bezalaxe, testuliburuak egoera edo erreforma berrietara berehala moldatzen direla.

Laburbilduz, estetikoki aurrerapen handiak ikusten dira, hau da, gauza originalak eta maila formalean gauza bitxiak eta oso aberatsak agertzen dira, baina edukiari begira, normalean, betiko ereduak islatu dira testuliburu berrietan. Arazo hau ekiditean datza, hain zuzen ere, testuliburuetan sarri asko ikusten den huts nabarmena, errealitatearen topikoe-tan edo estereotipoetan erortzean, alegia. Testuliburuetan eredu sozial eta ideologiko legitimo bakartzat ezartzeak, beste guztiak baztertzea dakar (eta berarekin batera eredu horien atzean dauden talde sozialak). Eskolan ematen bada jatorrizko identitatetik abiatuz –familiar gordea oraindik– herri hartzailearen identitatera igarotzeko sozializazioa, hots, eskolan integrazio sozial zein kulturalerako urratsak ematen badira, zaila izango da hori gertatzea gure euskal nortasunari eskolan A ereduan irakatsiz eta ikasmaterialeen edukiari eusten ez diegun bitartean. Testuliburuak langintza horretan badute zer esanik!

EDUCACIÓN Y GÉNERO EN EL ÁMBITO DE FAMILIAS INMIGRANTES MARROQUÍES

Teresa Terrón Caro
Universidad Pablo de Olavide

La inmigración procedente de Marruecos hacia nuestro país constituye un fenómeno caracterizado por su constante crecimiento. Este hecho, unido a los prejuicios que inconscientemente determinan muchas de nuestras actitudes hacia este grupo social, fruto del desconocimiento que tenemos del mismo, nos animan a plantearnos la necesidad urgente de intentar acercarnos al colectivo inmigrante marroquí.

Conocer su cultura, su lugar de procedencia, así como su actual situación en la sociedad de llegada, supondrá un paso más para conseguir conocimiento, respeto, incluso la empatía necesaria para una mejor y más justa convivencia. Por ello, es nuestra intención estudiar qué modelos educativos y, en general, qué educación reciben en el hogar los hijos e hijas de los inmigrantes marroquíes en la provincia de Huelva.

No obstante, en tanto en cuanto nos encontramos inmersos en “la cultura occidental”, hemos de tener muy presente y en todo momento, que el inevitable etnocentrismo cultural que, de una forma u otra, todos adolecemos va a incidir, en mayor o menor medida, en el transcurso de estas líneas. Siendo conscientes de esta limitación, es nuestra intención lograr que su influencia sea lo más insignificante posible; pero, en ningún momento, podemos dejar pasar por alto esta dificultad, tan presente en determinados tipos de investigaciones científicas enmarcadas en el ámbito de las Ciencias Sociales.

Entender la situación de una sociedad cualquiera conlleva un grado muy alto de complejidad y, más aún *entender* sociedades que no comparten los mismos valores. En estos casos construimos estereotipos sobre determinados aspectos de esa sociedad, sin plantearnos las posibles consecuencias posteriores. Con la intención de evitar esta situación, a la hora de estudiar una cultura distinta a la nuestra, debemos poner todo nuestro empeño en conocer cuál es su verdadera realidad social. En esta línea, debemos tener muy presente la contribución que al respecto hace Jürges Habermas¹:

“(…) es preciso relativizar la propia forma de vida para legitimar las exigencias de otras formas de existencia: no proyectar como universal la propia identidad, no marginar lo que se desvía de esta última; facilitar un aumento incesante de la tolerancia”.

¹ BARNIER, H.: *Percepciones sobre el Mundo Árabe* (<http://www.fuhem.es/portal/areas/paz/EDUCA/pdf/pma.pdf>), consultado el 19 de enero de 2005.

FAMILIA MARROQUÍ Y EDUCACIÓN DE NIÑOS Y NIÑAS

La familia es una estructura crucial dentro de toda sociedad. A través de dicha institución se transmiten de una generación a otra el bagaje de conocimientos adquiridos en una cultura. Cada pueblo conforma su propio modelo familiar, implantando los límites que en su cultura entiende como normales o aceptables por su sociedad².

Desde el momento en el que surge la familia podemos hablar de educación familiar, desde que se establece una relación entre los miembros que la integran. Determinados miembros asumen la “responsabilidad” de promover el desarrollo madurativo y de socialización de otros sujetos que actúan como receptores de dicha acción. Nos referimos a las actuaciones educativas que madres y/o padres ejercen sobre sus hijas e hijos. Atendiendo a las palabras de Miguel Ángel Rodríguez³, el proceso educativo que tiene lugar en el núcleo familiar tiene como propósito fundamental conseguir que la familia llegue a desempeñar aquellas funciones que la caracterizan.

De forma general, debemos indicar que la educación que se da en la familia pretende conformar a la persona según un patrón social presente en el entorno donde vive, para que los comportamientos del individuo respondan según lo establecido como “norma” en dicho contexto. Estas acciones son desarrolladas por parte de los padres y las madres hacia las hijas e hijos desde el momento del nacimiento, incluso podríamos decir que se inicia desde que se toma la decisión dentro de la institución familiar de concebir un hijo.

En relación al patrón educativo que se imparte dentro de la institución familiar en un contexto determinado debemos indicar que éste, a su vez, puede ser muy variado, dependiendo de una serie de factores que intervienen en cada una de las familias (costumbres, hábitos, tradiciones familiares...).

Las estructuras familiares en Marruecos son muy diversas y se encuentran actualmente en constante evolución. Esta institución está sufriendo importantes cambios tanto en la estructura como en el funcionamiento de la misma. La tendencia del cambio que podemos observar, en cierta forma, se orienta hacia la individualización en la célula nuclear. No obstante, estas transformaciones no impregnan determinados valores de convivencia que se siguen transmitiendo en el ámbito familiar para educar a los hijos.

Concretamente, y debido a la importancia que tiene en la educación familiar marroquí, vamos a detenernos en una de las metas educativas que esta institución tiene para con su prole, nos referimos a la identificación del rol con el género de los infantes.

Partimos de la base de que el parentesco organiza las relaciones entre las personas. Sobre él se construye un sistema de género que condiciona a los hombres y a las mujeres a desarrollar unas identidades y acciones determinadas. El profundizar en estos aspectos nos ayudará a comprender la construcción del género femenino y masculino que en muchos aspectos se va originando ya desde el momento del nacimiento⁴.

Bien es cierto que al hablar de la situación de la mujer y concretar el rol que ocupa en la sociedad marroquí, debemos tener presente que se encuentra en un constante proceso evolutivo. Como no podría ser de otra forma, su participación en la comunidad está estre-

² GIMENO COLLADO, L. (1999): *La familia: el desafío de la diversidad*. Barcelona, Ariel, pp.15-16.

³ RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, M.A. (2004): Un análisis de la educación familiar desde la Teoría Pedagógica: propuesta de bases fundamentales para un modelo integrado. Valencia, Universidad de Valencia, p. 19. Tesis Doctoral defendida en el Departamento de Teoría de la Educación de la Universidad de Valencia.

⁴ LLORENT BEDMAR, V. (1998): *Familia y educación. En un contexto internacional*. Sevilla, Universidad de Sevilla, pp. 97-126.

chamente vinculada con las estructuras sociales, los valores que en su sociedad dominan, así como las prácticas culturales que se han ido transmitiendo con el paso del tiempo⁵. Hasta ahora el estatuto de las mujeres en Marruecos, basado en la obediencia al marido y en la tutela de éste, ha sido claramente más desfavorable que el que disfrutaban en Túnez, aunque claramente superior a la arcaica situación argelina.

La “occidentalización” de la sociedad marroquí unida a las presiones de los sectores más modernistas de la misma, han propiciado y permitido la adopción de determinadas medidas “modernistas” auspiciadas por Mohamed VI; entre las que sobresale el nuevo Código de Familia o Moudawana, aprobado por el Parlamento de Marruecos en enero de 2004.

Desde sus primeras intervenciones en público, el rey Mohamed VI se ha mostrado partidario de promover y favorecer una verdadera emancipación de la mujer marroquí. Con la intención de conseguir que las mujeres dejaran de conformarse como un colectivo de segundo nivel. Se pretendía que éstas fueran ciudadanas con plenos derechos y deberes, para ello, se propuso por entonces una modificación de la Moudawana⁶. Una cuestión muy diferente, y que debe ser motivo de un estrecho seguimiento, será la aplicación práctica que hagan las instancias judiciales del Código de Familia⁷.

En la sociedad marroquí se pueden apreciar claramente grandes diferencias en los roles que tienen hombres y mujeres en el ámbito familiar. Generalmente, **a las mujeres se les asignan principalmente las funciones de madres, esposas y educadoras de sus hijas e hijos y a los hombres las funciones de protectores y proveedores de la familia.** Según Llorent Bedmar “*Por sus especiales características, en el Islam se le asigna a las mujeres la primordial misión de cuidar a sus familias. Ocupan un lugar preeminente en la crianza y educación de sus hijos*”⁸.

En el quehacer diario el parentesco señala unos límites de acción que delimitan las relaciones sociales, deberes, derechos y, en definitiva, el papel que los hombres y las mujeres desarrollan en su contexto. De esta forma, el parentesco determina la construcción de género y controla la movilidad social entre hombres y mujeres⁹. Ciertamente, en la actividad educativa desarrollada por padres y madres, de forma consciente o inconsciente, se transmite a los hijos los criterios que padres y madres tienen asumidos, siendo fundamental la coordinación entre estos dos actores¹⁰.

Como hemos indicado a lo largo de este apartado, en Marruecos el Código de Familia rige las relaciones que se establecen dentro de la institución familiar, indicando especialmente el papel de la mujer con respecto al hombre. Realmente existe una dicotomía que

⁵ FELIU, L. (2004): *El jardín secreto. Los defensores de los Derechos Humanos en Marruecos*. Madrid, Catarata, pp.56-61.

⁶ La Moudawana fue creada en 1957/58 a partir de la ley del Corán y las interpretaciones de los sabios basada en las aportaciones de rito Maleki, una de las cuatro escuelas doctrinales que existen en el mundo musulmán. El modelo jurídico de la familia que se desprende del Estatuto personal marroquí de 1957/58 es de una familia tradicional donde el predominio pertenece a los hombres.

⁷ GARCÍA-LUENGOS, J. (2003): *La igualdad de la mujer en Marruecos*, Instituto de Estudios sobre Conflictos y Acción Humanitaria (<http://www.andaluciasolidaria.org>), consultado el 3 de marzo de 2005.

⁸ LLORENT BEDMAR, V. (1998): *Op. Cit.*, p. 100.

⁹ AIXELÁ CABRÉ, Y. (2000): *Mujeres en Marruecos. Un análisis desde el parentesco y el género*. Barcelona, Bellaterra, p. 129.

¹⁰ PODALL, M. (1993): Pautas educativas en la familia, en J. M^º. QUINTANA CABANAS: *Filosofía de la educación familiar* (Madrid, Narcea), p. 93.

se manifiesta entre lo masculino y lo femenino, lo público y lo privado, transmitida de generación en generación principalmente por las mujeres.

Desde la infancia a las niñas y niños se les otorgan cuidados diferentes. El trato que madre, abuela, tías... le confieren a sus niños varones gozan de más mimos. En cierta forma, la inversión que los padres hagan en esfuerzos, tiempo, dinero, educación... hacia sus hijos varones se verá recompensada en un futuro en su familia. En cambio, los esfuerzos que dediquen a la educación de la niña darán su fruto en la familia del futuro esposo de ésta, ya que tradicionalmente cuando la mujer se casa se incorpora a la familia de su marido.

La madre, como mujer, es consciente de esta realidad por propia experiencia. Se ha criado en un mundo "hecho por hombres". No obstante, resulta paradójico, e incluso nos puede parecer desde nuestra percepción "occidental" un tanto incongruente, que la reproducción del modelo social sea transmitida de generación en generación por la propia mujer. Ella educa a sus hijos e hijas para que esas diferencias se sigan manteniendo¹¹. Haciendo alusión a palabras del profesor Vicente Llorent es curioso destacar que: "(...) nos hallamos ante un proceso disciplinar impuesto por los hombres pero llevado a cabo por las mujeres"¹².

A continuación, vamos a profundizar en algunas de las funciones que las esposas y de los esposos de familias inmigrantes marroquíes deben realizar, desde la perspectiva de 210 mujeres inmigrantes marroquíes entrevistadas en la provincia de Huelva. El principal instrumento de recogida de información utilizado ha sido la entrevista semiestructurada¹³. Los datos que presentamos nos ayudarán, en gran medida, a comprender las aportaciones realizadas en párrafos anteriores.

Tareas en el hogar a desarrollar por las niñas y niños

Desde muy corta edad a niñas y niños se les enseñan tareas distintas en el ámbito familiar, ya que las funciones que van a realizar en el futuro, cuando adquieran el rol de esposas y esposos, también lo serán. El hombre y la mujer realizan generalmente funciones distintas en su sociedad y, por consiguiente, este contraste es extensible a muchas de las tareas que desempeñan en el ámbito familiar. De ahí que al niño se le enseñe desde pequeño unas tareas más que otras, y viceversa para el caso de las niñas. Este planteamiento es extensible a la mayoría de las mujeres inmigrantes entrevistadas en la provincia de Huelva, ya que consideraban que niños y niñas realizan diferentes tareas dentro del hogar.

En el gráfico que a continuación presentamos se puede apreciar claramente las principales tareas a desarrollar por las niñas y por los niños marroquíes. A las primeras, se les asignan fundamentalmente las labores del hogar (79%), hacer la compra (10%) y coser (8,1%). Sin lugar a dudas, la función que tiene un porcentaje claramente superior es la relacionada con las tareas de la casa (limpiar, fregar, barrer, hacer el pan...). A los niños, en cambio, la principal tarea que se les asigna es hacer la compra fuera del hogar (51%); y, en menor medida, mencionan: ayudar al padre o al abuelo (18,6%), trabajar fuera de casa (13,3%), traer el agua (7,1%) y realizar algunas tareas de la casa (3,8%).

¹¹ MASANA, M^a. D. (2004): *Princesas del Islam. Honor, familia y poder* (Barcelona, Plaza Janés), p. 43.

¹² LLORENT BEDMAR, V. (1998): *Op. Cit.*, p. 122.

¹³ La aportación que presentamos en este artículo es resultado de la Tesis Doctoral de la autora del mismo, titulada "Educación en el Ámbito Familiar de Hijas e Hijos Inmigrantes Marroquíes en la Provincia de Huelva. Estudio Comparado con Familias Marroquíes en su lugar de Origen desde la perspectiva de las madres". Universidad de Sevilla, abril de 2006.

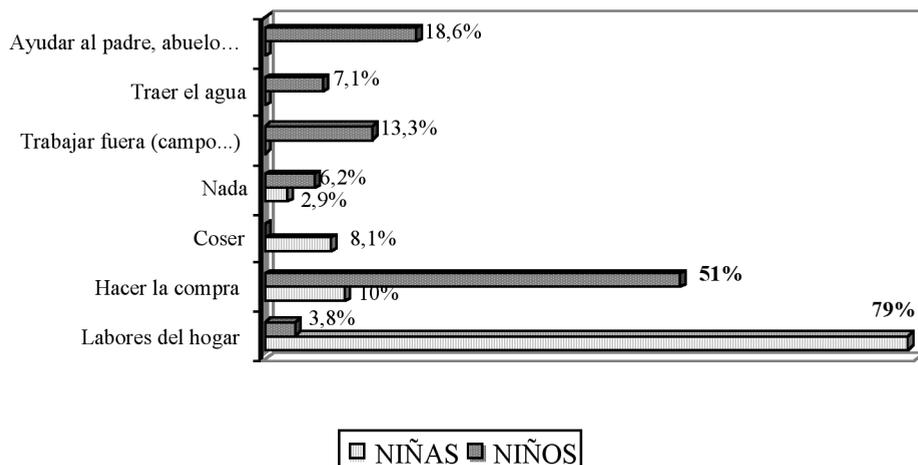


Gráfico nº 1

Tareas en el hogar a desarrollar por las esposas y esposos

En esta misma línea argumental, les preguntamos a las mujeres inmigrantes marroquíes si las tareas a realizar en el ámbito familiar son las mismas para el esposo y para la esposa. Al observar el gráfico correspondiente a este apartado podemos apreciar, nuevamente, que hombres y mujeres realizan funciones distintas dentro del hogar.

Las respuestas ofrecidas varían según el género de los consortes. En el caso de la esposa nos indicaron tres tareas fundamentalmente: realizar las tareas del hogar (47,2%), encargarse de la educación de sus hijos/as (41,4%) y, siempre que sea necesario, trabajar fuera del hogar (11,4%). Sin embargo, a la vista de estos resultados, debemos indicar que en nuestros viajes de investigación a Marruecos, hemos observado como la mujer que habita en las zonas del interior suele trabajar fuera del hogar, realizando tareas agrícolas y ganaderas en las mismas condiciones que el hombre, incluso efectuando los trabajos más duros.

En cambio, las funciones que el esposo debe realizar en el seno familiar son fundamentalmente: trabajar fuera del hogar (el 61%), educar a los hijos e hijas (30%), principalmente en lo concerniente a la formación “laboral” de los hijos y, en menor medida, realizar y ayudar en algunas de las tareas del hogar (9%).

La educación de los hijos e hijas en el ámbito familiar es considerada como una de las funciones primordiales que la esposa debe realizar en el hogar, aunque el marido le ayude a desarrollarla. Se trata de un valor transmitido de madres y padres a hijas e hijos, a través de un proceso de enculturación desarrollado en el ámbito familiar.

11Teniendo en cuenta estas premisas percibimos que el tipo de educación que hijas e hijos reciben en el ámbito familiar está íntimamente relacionado con las tareas y funciones que éstos menores realizarán en un futuro próximo. Es decir, niños y niñas reciben una educación diferenciada en valores, moralidad, costumbres... atendiendo al rol y a las funciones que hombres y mujeres desempeñan en la institución familiar, así como en otras parcelas de su sociedad. Si bien, es justo destacar también que gran parte de las mujeres entrevistadas concebían que niños y niñas deben recibir la misma educación de carácter formal y eminentemente academicista.

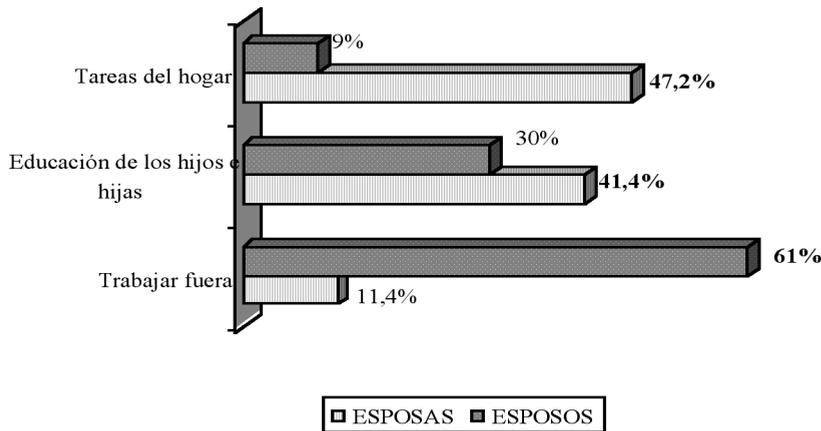


Gráfico nº 2

En esta línea, hemos podido comprobar que las mujeres inmigrantes entrevistadas otorgan suma importancia al hecho de que sus hijas e hijos puedan tener una buena educación. De hecho, piensan que la futura situación laboral de ambos va a estar directamente condicionada por esta variable. Según nos comentaron, la escolarización de sus hijas es crucial para que consigan una buena formación, circunstancia que posteriormente les ayudará a tener una mayor autonomía económica en España.

La nueva experiencia migratoria que han protagonizado les ha permitido ampliar su horizonte en determinados aspectos, y tener una nueva visión sobre las perspectivas profesionales futuras que tienen para sus hijos y, especialmente, para sus hijas aquí en España. Consideran que las expectativas que éstos tienen aquí son considerablemente mejores que las que tendrían en su país de origen.

11Estos datos no podríamos valorarlos aisladamente sin tener presente la cultura, la sociedad marroquí y más concretamente, el modo de vida en Marruecos. Caeríamos en un error si al interpretar esta información no tuviéramos en cuenta que una de las particularidades de Marruecos es su diversidad y el contraste de realidades. Hay zonas donde las tradiciones se encuentran aún fuertemente enraizadas y otras donde poco a poco se están viendo modificadas por factores como la escolarización, la incorporación de la mujer al mercado de trabajo, la industrialización, los medios de comunicación, la inmigración... Sin embargo, aunque hoy día la mujer está ocupando un lugar cada vez más visible en el «espacio público», el sentimiento que tiene de ser esposa y tener su propia familia es, desde nuestro punto de vista, irremplazable.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Consideramos que la mujer marroquí es pieza clave en el proceso migratorio y de integración social de la unidad familiar en la sociedad de acogida. Del mismo modo, cabe señalar que, en estos momentos, el papel que asumen las mujeres marroquíes en su familia y en el conjunto de la sociedad se encuentra en plena evolución. Circunstancia que, en parte, es debida a los cambios generados por los movimientos migratorios.

A pesar de que el proceso migratorio implica una serie de transformaciones en el ámbito familiar que, en muchos de los casos estudiados, se han ido conformando según la varia-

ble tiempo de estancia en España, el tipo de educación familiar que las mujeres inmigrantes marroquíes asentadas en la provincia de Huelva imparten a su prole, viene a ser la misma que la que ellas recibían en su país de origen; tanto en los contenidos y valores que transmiten como en la forma y modo que lo hacen.

11La nueva realidad socioeconómica donde se han insertado las familias inmigrantes estudiadas no implica en absoluto el rechazo y olvido de sus costumbres y cultura. Siendo plenamente conscientes de las diferencias existentes entre ambas culturas, la del país de origen y la del país de llegada, procuran respetar aspectos esenciales de sus raíces, sin importarles el lugar donde coyunturalmente se encuentren.

11Con el paso del tiempo, las mujeres marroquíes que ya han emigrado a España reafirman determinados aspectos de su identidad cultural adquirida en Marruecos, especialmente, aquellos relacionados con la construcción del género en el ámbito familiar.

11Por tanto, y teniendo en cuenta esta realidad, debemos indicar que la educación que niñas y niños marroquíes reciben en los centros escolares de Andalucía no tiene un alto grado de armonía con la que éstos reciben en su ámbito familiar. De esta forma, y si queremos apostar por una verdadera sociedad intercultural donde la convivencia, que no la mera coexistencia entre los distintos grupos sociales, sea una realidad, se impone un gran esfuerzo para compaginar y hacer que guarde una mayor coherencia entre sí dos de las instituciones educativas más importantes en la vida del menor: la familia y la escuela.

Además de la adopción de medidas de carácter educativo, imprescindibles para conseguir la deseada integración de las hijas e hijos de los inmigrantes marroquíes, se han de articular medidas de muy diversa índole que, de una u otra forma, serían un complemento de las primeras. Ya en el primer congreso de Mujeres Musulmanas celebrado en 1999, en Barcelona, se plantearon algunas propuestas que implicarían diversos ámbitos de acción y comprenderían aspectos tan dispares como:

- *Lograr que se impartan en las escuelas públicas clases de religión islámica para los niños y pedir la participación de los padres.*
- *Trabajar para que en el sistema sanitario público se puedan llevar a cabo ritos musulmanes como la circuncisión, o se tenga en cuenta el pudor de la mujer.*
- *Exigir la presencia de intérpretes en el sistema sanitario para quienes no dominan el idioma.*
- *Luchar por erradicar los estereotipos que en los medios de comunicación lastran la imagen del Islam.*
- *Tomar iniciativas para que los niños y jóvenes se relacionen en los centros escolares.*
- *Esforzarse por aportar a la sociedad los valores espirituales y humanos, el respeto a la familia, a los mayores, paz, armonía y unión...*¹⁴

BIBLIOGRAFÍA NO CITADA EN EL TEXTO

CABRERA MEDINA, J. C. (2005): *Acercamiento al menor inmigrante marroquí*. Sevilla, Consejería de Gobernación. Junta de Andalucía.

FELIU, L. (2004): *El jardín secreto. Los defensores de los Derechos Humanos en Marruecos*. Madrid, Catarata.

¹⁴ CONTRERAS, Z. (1999): 1ª Conferencia de Mujeres Musulmanas, (http://www.verdeislam.com/-vi_12/mujeres_musulmanas.htm).

LÓPEZ GARCÍA, B., BERRIANE, M. y otros (2004): *Atlas de la inmigración marroquí en España*. Madrid, Universidad Autónoma de Madrid.

RAMÍREZ FERNÁNDEZ, A. y M. JIMÉNEZ ÁLVAREZ (coords.) (2005): *Las otras migraciones: la emigración de menores marroquíes no acompañados a España*. Madrid, Akal S.A.

DEFENSA DE LOS DERECHOS DE LA INFANCIA: MOVIMIENTOS MIGRATORIOS

Ramona Valls Montserrat
Universidad de Barcelona

1. OPORTUNIDAD Y NECESIDAD DE LA INMIGRACIÓN

Una característica general de la humanidad en nuestro tiempo es la movilidad. El fenómeno de inmigración es cada día más importante entre nosotros y tendrá que constituir una prioridad en la política de cohesión social de la Unión Europea. Europa occidental se ha convertido en un espacio de inmigración por diversas razones: a) la baja natalidad, b) la necesidad de trabajadores en los diversos sectores y, c) la falta de trabajo y de medios materiales para sobrevivir de un gran número de inmigrantes en sus lugares de origen. Esta tercera causa parece que va en aumento, ya que va creciendo en el orden económico internacional la separación entre países ricos y países pobres.

Los movimientos migratorios, es preferible considerarlos como una oportunidad para los países de acogida y para los mismos inmigrantes; tanto nuestro país como el resto de la Unión Europea están destinados a la convivencia con personas de otras culturas, etnias y religiones. Tenemos una larga experiencia de una rica diversidad de pueblos y culturas que han configurado nuestra casa común europea. Podemos ver la inmigración como una oportunidad de acogida, de diálogo, de integración y de enriquecimiento mutuo.

Es necesaria una cultura y una política de convivencia que acoja a los inmigrantes como personas, sujetos de derechos y de deberes que se han de respetar y cumplir por parte de todos. Es urgente la defensa de los derechos de los niños y niñas. Es importante que los inmigrantes se conviertan cuanto antes en inmigrados, que no vivan como de paso por el país que los acoge y que se conviertan en ciudadanos de pleno derecho para que puedan participar de la manera más amplia posible en la vida social y política. En el proceso de acogida de la inmigración conviene ayudar a estos nuevos ciudadanos a entender la especificidad de la sociedad que los acoge, con su identidad y su cultura propias. La convivencia pacífica y enriquecedora se alcanza si se da una auténtica acogida por parte de los autóctonos. No sólo los inmigrantes se han de adaptar a su nueva sociedad, sino que ésta también ha de adaptarse a los nuevos vecinos.

Catalunya es una de las principales comunidades autónomas receptoras de emigrantes de España. En torno a un 37% de la inmigración llega a Catalunya. El movimiento migratorio por motivos económicos para buscar trabajo y la subsistencia propia y de la familia es cada día mayor. En Catalunya se ha previsto esta población emigrada, la distinta forma de concebir la infancia y la paternidad, como reflejo de su cultura.

En este estudio damos cuenta con una visión comparatista de las Bases para un Proyecto de ley de Infancia presentado por la Generalitat de Catalunya.

2. UNA LEY DE INFANCIA PARA CATALUNYA

2.1. El derecho internacional

Hay unos elementos que deben tenerse en cuenta y que han de permitir llevar adelante la elaboración de la nueva Ley de Infancia. En primer lugar, se han de tener en cuenta el derecho internacional, los tratados, los acuerdos y las resoluciones internacionales, muy especialmente la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de la Infancia, de 20 de noviembre de 1989, así como los comentarios y las recomendaciones emitidas por el órgano creado por la misma Convención para garantizar el cumplimiento de sus disposiciones y el Comité de los Derechos del Niño, y también el Convenio Europeo sobre el Ejercicio de los Derechos de la Infancia, aprobado por el Consejo de Europa el 25 de enero de 1996.

Por lo que respecta al primero de los textos internacionales citados, la Convención sobre los Derechos de la Infancia, se ha de indicar que ha marcado de manera clara un antes y un después. Las disposiciones normativas previas a la Convención de 1989 estaban centradas de manera exclusiva en la protección de la infancia, pero no ofrecían una imagen global, ya que se referían a la infancia en riesgo. Contrariamente, y con la entrada en vigor de la Convención sobre los Derechos de la Infancia, se trata este tema desde una visión global y no de una manera sectorial como había sucedido hasta entonces. La infancia dejó de ser considerada como sujeto pasivo de protección y adquiere el pleno estatus social como sujeto de derecho. De acuerdo con el artículo 1 de la Convención sobre los Derechos de la Infancia, se puede definir como niño todo ser humano menor de dieciocho años, pero, en todo caso, en el preámbulo de la Ley de infancia, teniendo presente nuestra legislación, sería necesario hacer la distinción entre niño, referente a las personas menores de doce años, y adolescente, en cuanto a las personas con una edad comprendida entre los doce años y la mayoría de edad establecida por la ley. Debería valorarse si sería oportuno citar expresamente la primera infancia entendida como etapa entre el nacimiento y los seis años, ya que no deja de tener unas condiciones y unos requerimientos específicos.

Por otra parte, el Convenio europeo sobre el Ejercicio de los Derechos de la Infancia tiene como objetivo fundamental promover los derechos de los niños, concederles derechos procesales, facilitarles el ejercicio de estos derechos, y vigilar porque los niños, por ellos mismos o mediante otras personas u organismos, sean informados de los procedimientos que les afecten o sean autorizados a participar delante de una autoridad judicial o administrativa. Pero los niños no quedan excluidos de las normas internacionales de carácter genérico y, por tanto, también es necesario considerar todas las normas sobre derechos humanos de las Naciones Unidas, así como las normas europeas, la jurisprudencia del Tribunal Europeo de Derechos Humanos, las orientaciones de la Unión europea en materia de derechos humanos y, en concreto, sobre la infancia y la adolescencia. Especialmente,

es preciso indicar las recomendaciones 1121 (1990), relativa a los derechos del niño y de la niña, adoptada por la Asamblea Parlamentaria de Europa el 1 de febrero de 1990, y 1286 (1996), relativa a una estrategia europea para los niños y niñas, adoptada por la misma Asamblea Parlamentaria, el 24 de enero de 1996.

2.2. El derecho propio

En nuestra legislación, el primer referente para la elaboración de la Ley de Infancia es la Constitución. A partir de sus artículos 1, 9, 10, 15, 39 y 96, se deriva la recepción de la Convención y el resto de convenios en el derecho positivo interno. Es de máxima importancia divulgar, mediante la misma Ley de Infancia, la repercusión de estos referentes constitucionales, ya que no son bastante reconocidos en determinados ámbitos técnicos ni de gestión.

No se pueden olvidar los antecedentes normativos aprobados por el Parlamento de Catalunya desde que en el año 1981 se asumieran las competencias exclusivas en este ámbito material: la Ley 11/1985, de 13 de junio, de protección de menores; la Ley 37/1991, de 30 de diciembre, sobre medidas de protección de menores desamparados y de la adopción, que derogó expresamente el título VI de la Ley 11/1985; la Ley 8/1995, de 27 de julio, de atención y de protección de los niños y niñas y adolescentes y de modificación de la Ley 37/1991; la Ley 9/1998, de 15 de julio, del Código de familia, que reguló la adopción y algunas actuaciones de la Administración; la Ley 8/2002, de 27 de mayo de modificación de la Ley 37/1991, de 30 de diciembre, sobre medidas de protección de los menores desamparados y de la adopción, y de regulación de la atención especial a los adolescentes con conductas de alto riesgo social; y la Ley 18/2003, de 4 de julio, de soporte a las familias. Igualmente la Ley ha de incorporar la previsiones recogidas en la Ley 18/2003 de soporte a las familias, en cuanto a niños y niñas y adolescentes.

2.3. Las bases de la ley

Se propone, en la nueva ley, situar los derechos subjetivos de los menores en el centro de las políticas de infancia, con prioridad presupuestaria. Comparando con la legislación anterior, podemos señalar que hasta ahora la legislación en materia de infancia se ha caracterizado por una multiplicidad de normas que coexisten en el tiempo y que complican a veces la comprensión global de la materia.

La nueva legislación quiere situar al niño y a la niña en el centro del sistema: la adecuación del sistema y de los recursos a las necesidades de los menores y no al revés, configurando un modelo innovador, dinámico y flexible que permita adaptarse a las necesidades emergentes y a las nuevas formas de atención que reclama una sociedad en continua evolución y con movimientos migratorios diarios.

El documento titulado *Bases per a un Projecte de llei d'infància de Catalunya* recoge las líneas estratégicas para poder elaborar la Ley de Infancia en Catalunya¹. Desde el Departamento de Bienestar y Familia se ha impulsado esta propuesta con la ayuda de un comité de personas expertas. Quiere dar respuesta a la manera de sentir de la ciudadanía de Catalunya y a la infancia. Se desea que esta propuesta de bases culmine en la mejora de la situación de nuestra infancia. Además de los recursos, de los programas, de los protocolos

¹ GENERALITAT DE CATALUNYA (2006): *Bases per a un Projecte de llei d'infància de Catalunya*. Barcelona, Departament de Benestar i Família.

y de la coordinación entre recursos, la Ley de Infancia debe ser una buena herramienta para garantizar los derechos de todos los niños y niñas y adolescentes de Catalunya.

Son muchos, y plenamente justificados, los motivos que llevan a presentar esta propuesta de bases para la Ley de infancia. Entre estos, el más significativo es conseguir el reconocimiento de algunos derechos de la infancia que no han recibido hasta ahora las garantías necesarias para poder ser ejercidas por nuestra infancia y adolescencia en las condiciones requeridas, y otros más pragmáticos, como la sistematización de la normativa que en materia de infancia se hacía indispensable, o bien la adecuación legal oportuna a fin de no hacer disonante la legislación en materia de infancia con el futuro Código civil de Catalunya.

Las bases de la Ley de Infancia cuentan con dos bloques; el primero, de ejes fundamentales y el segundo, de propuesta para un cambio y una mejora del sistema de protección a la Infancia.

Los ejes fundamentales son:

A) Hacer que el interés superior de la Infancia sea el principio rector de cualquier actuación pública y privada, y por tanto que sea el interés de la infancia el eje vertebrador de la ley;

B) La concepción de la perspectiva de género como principio transversal. Cualquier intervención en infancia debe tener en consideración la perspectiva de género, para asegurar la igualdad de oportunidades entre los niños y las niñas, que es la clave para asegurar un futuro lejano de las discriminaciones por el género;

C) Atención y protección de la persona menor como derecho subjetivo, por tanto se garantiza el derecho de la persona menor, que no puede ser vulnerado por motivos presupuestarios;

D) Las familias. Principio de subsidiariedad. Las políticas de atención y protección de la infancia no pueden desvincularse de las de protección social, económica y jurídica de la familia;

E) distribución clara de competencias entre las diferentes administraciones y crear y/o mejorar los sistemas de coordinación interinstitucional. Se pretende establecer de manera clara y detallada los circuitos de atención y protección y los sistemas de coordinación entre los diferentes servicios y recursos, y evitar de esta manera que la asunción de responsabilidades y el ejercicio de autoridad se diluyan entre los diferentes estamentos –locales, autonómicos, judiciales, estatales-;

F) Promover la participación de la infancia en las decisiones de los poderes públicos. Creación de Consejos de Infancia;

G) Establecer sistemas de seguimiento y valoración del impacto de la Ley.

En relación al segundo bloque, el de protección a la infancia, se pretende incorporar novedades y mejoras al sistema actual. Entre ellas las más destacadas son:

A) Definir lo más nítidamente posible las situaciones de riesgo y de desamparo y que se establezcan actuaciones de atención, soporte, prevención y protección, una intervención administrativa que se rija por el principio de protección progresiva y de proporcionalidad, con una prevención efectiva que evita la aparición de situaciones de desamparo que comportarían inevitablemente la separación del menor de su núcleo familiar;

B) Creación de la acogida permanente, para aquellos casos de niños y niñas que han de ser separados definitivamente de la familia biológica y no sea aconsejable o viable la constitución de una acogida preadoptiva, o que los menores no quieren un cambio de filiación por motivos personales. Son los casos, por ejemplo, de los niños y niñas que ahora son acogidos por la familia extensa –abuelos u otros familiares. También se propone potenciar la figura de la acogida profesional, para que la estancia de los niños y niñas en residencias sea el último recurso.

3. CONJUNTO DE PRINCIPIOS QUE CONSTITUYEN LA LEY DE INFANCIA

El conjunto de principios que constituyen esta Ley han de poder facilitar un despliegue normativo específico como pueden ser los reglamentos, los procedimientos de actuación y los protocolos para todos los equipos y las instituciones afectadas.

Del análisis y el conocimiento de la situación, por lo que hace al modelo desarrollado en los últimos años en Catalunya, se desprenden, entre otros, los elementos siguientes:

A) La infancia y la adolescencia han de ser una prioridad política identificada por el Gobierno;

B) La prevención ha de constituir el eje fundamental de una política que realmente quiera aportar bienestar e igualdad de oportunidades a la infancia y a la adolescencia;

C) El desarrollo de los derechos fundamentales del niño y de la niña se han de poder desplegar a partir de una política integral de la infancia y la adolescencia que incluya la protección social al lado de la educación, la salud, la participación y el trabajo;

D) Las políticas de infancia y adolescencia han de ir al lado de las políticas generales de soporte a las familias o de aquellos que les sustituyan temporalmente por circunstancias determinadas;

E) Para conseguir realmente que los niños y niñas y los adolescentes en situación de protección puedan gozar de todos los derechos que les correspondan se ha de invertir en su desarrollo para que puedan ser autónomos y responsables;

F) En el sistema de protección social se ha de incorporar de manera eficaz, el modelo de responsabilidad. Eso comporta que en cada medida protectora o preventiva le corresponda desarrollar un programa socioeducativo, la corresponsabilidad de todos los que intervienen en el programa, la atención individualizada y el referente del caso, entre otros;

G) Para llegar a unas políticas sociales de calidad y de utilidad real para las personas usuarias, es indispensable su financiamiento y la prioridad presupuestaria de las políticas de infancia.

A continuación concretamos los principios sobre los que se fundamenta el Proyecto de Ley de Infancia de Catalunya.

PRINCIPIO DE SOLIDARIDAD

La misma comunidad debe dar respuesta a los problemas que se generen en su seno, aplicando también el criterio de proximidad y de compensación de las desigualdades. Este principio promueve no segregar a los individuos en instituciones y defensa la atención en el propio entorno.

PRINCIPIO DE IGUALDAD Y NO-DISCRIMINACIÓN

Todos los niños y niñas y adolescentes han de ser tratados igual por la ley, sin poder ser objeto de discriminación por razón de raza, sexo, orientación sexual, idioma, religión, opinión, origen nacional, étnico o social, posición económica, condiciones físicas, psíquicas o sensoriales, estado de salud, nacimiento o cualquier otra condición del niño o del adolescente, y de sus padres, sus madres o sus representantes legales.

PRINCIPIO DE RESPONSABILIDAD PÚBLICA

La responsabilidad pública se entiende en sus diferentes niveles para garantizar los servicios, y su adecuación a las necesidades que presentan los niños y las niñas y los adolescentes.

PRINCIPIO DE NORMALIZACIÓN

Este principio promueve la igualdad de oportunidades y el equilibrio para todos los segmentos de la población y también en el ámbito territorial.

PRINCIPIO DE DESCENTRALIZACIÓN Y DESCONCENTRACIÓN

Favorecer el principio de proximidad a la ciudadanía y el enfoque comunitario y ecosistémico.

PRINCIPIO DE PREVENCIÓN

Da prioridad a la prevención de las dificultades familiares y personales. La vertiente preventiva ha de permitir la detección y la disminución de las situaciones de riesgo para la infancia y la adolescencia.

PRINCIPIO DE PARTICIPACIÓN

Asegura la participación de los niños y niñas y los jóvenes en las decisiones que les afectan y, al mismo tiempo, promueve su responsabilidad social.

PRINCIPIO DE INTEGRACIÓN

Promueve la integración social y familiar de las personas y los colectivos desfavorecidos. Incluye la diferenciación social y la protección integral de las necesidades y de los intereses personales de los niños y niñas y de sus familias.

PRINCIPIO DE PLANIFICACIÓN, COLABORACIÓN Y COORDINACIÓN

Promueve el trabajo en red y el trabajo conjunto entre las diferentes administraciones en materia de menores.

PRINCIPIO DE COOPERACIÓN

Asegura el compromiso y la cooperación entre todas las instituciones y las entidades de iniciativa social, garantizando que el entramado administrativo y social sea eficaz y transparente.

PRINCIPIO DE TRANSVERSALIDAD

Facilita la coordinación y la corresponsabilidad entre las diferentes administraciones implicadas en esta materia, así como los protocolos de actuación que deben llevar a término las instituciones y los profesionales.

4. A MODO DE CONCLUSIÓN

A la vista de las disposiciones existentes a nivel internacional sobre la protección de la Infancia, en el Proyecto de Ley de Infancia de Catalunya, se observa el respeto de diversos principios relacionados con la dignidad de la persona menor de edad, concretamente

los principios de continuidad y de transparencia. En el primer caso, se garantiza el diseño del proyecto educativo individual a partir del estudio evolutivo y personal en el cual se encuentra. Además, tiene en cuenta el interés superior del niño y de la niña y del adolescente, de modo que este proyecto educativo individual debe ser extensible a la familia y al entorno. Con referencia al principio de transparencia se debe garantizar que cualquier persona que quede bajo los auspicios de la administración pública debe saber el porqué de su intervención, cual es su situación actual y las alternativas que se pueden derivar. Señala la importancia de buscar alternativas sustitutivas y temporales, tan semejantes como sea posible al modelo familiar, al mismo tiempo, indica que es condición indispensable la intervención en el núcleo familiar simultáneamente al seguimiento que se hace al niño o niña o al joven.

Nos encontramos, pues, ante un Proyecto de Ley cuya filosofía se basa en los principios de la continuidad y transparencia, sin olvidar empero una amplia batería de aspectos que van desde la solidaridad a la transversalidad. Consideramos que se trata de una propuesta innovadora que asume el espíritu de la legislación internacional sobre el particular y que intenta dar respuesta práctica ante una realidad que asiste diariamente al fenómeno de la inmigración.

Ahora, sólo hace falta que el Proyecto de Ley sea validado jurídicamente por los órganos competentes, y lo que es más importante, que se dote su aplicación de los recursos humanos y económicos necesarios. Sólo así, dentro de unos años podremos valorar la bondad o limitaciones de lo que hoy es solamente un Proyecto de Ley.

PARTICIPACIÓN Y ESCUELA

EL DERECHO A LA PARTICIPACIÓN DESDE LA PERSPECTIVA EDUCATIVA: ¿UN RETO ASUMIDO?

Jon Caballero Gómez

Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea

INTRODUCCIÓN

En el transcurso del siglo XX se ha producido una verdadera revolución en lo que a los derechos de la infancia se refiere. El niño ha pasado de ser objeto de protección debido a su potencial como futuro adulto, a ser un sujeto pleno de derecho capaz de ejercer sus propios derechos.

Hablar de políticas de infancia en todos los sectores que atañen a la infancia es algo normal hoy en día. La justicia, la sanidad, los servicios sociales, todos tienen políticas específicas de infancia. Es decir, la infancia es un actor de primer orden.

in embargo, eso que hoy percibimos como una realidad cotidiana y que ha pasado a ser parte del imaginario común de la sociedad, no siempre lo ha sido.

La infancia como sujeto específico de políticas públicas es un fenómeno relativamente nuevo, fruto de toda una serie de Convenciones, Tratados y Declaraciones Internacionales, además de movimientos en pro de ese reconocimiento.

Hoy en día los temas de infancia forman parte de la agenda internacional. En las dos últimas décadas han proliferado todo tipo de congresos, cumbres y trabajos de investigaciones entorno a la promoción y protección de los derechos de la infancia. De tal suerte, que todo lo relacionado con la infancia es objeto de un especial seguimiento y cobra una inusitada expectación.

Las violaciones de los derechos de la infancia, las situaciones de vulnerabilidad de la infancia, y en definitiva todo lo que pueda incidir negativamente en el desarrollo de niños y niñas encienden todas las luces de alarma en unas sociedades muy sensibilizadas respecto a estos temas.

Cabe destacar además, que este fenómeno de sensibilización respecto a la infancia se ha dado a nivel mundial, y prueba de ello es la cantidad de países que han ratificado el instrumento legislativo internacional más relevante en materia de derechos de infancia, es decir, la Convención sobre los Derechos del Niño aprobada por las Naciones Unidas en 1989. Nunca una Convención Internacional había logrado tal cantidad de ratificaciones.

Ahora bien, es evidente, que no en todo el mundo se han desarrollado igual las políticas de infancia, y la vigencia de los derechos de la infancia no es la misma en todos los países. Esto, no obstante, no debe ocultar el hecho de que a nivel mundial la concepción de la infancia y la adolescencia ha evolucionado de una manera muy positiva.

Además, y con el fin de mejorar en la medida de lo posible la situación de la población en mayor situación de riesgo los mecanismos de control a nivel internacional han cobrado fuerza, y los organismos como el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) actúan hoy en casi todos los países en los que la infancia corra riesgos.

Al margen de “actores mas o menos institucionales” como pueda ser UNICEF, existe toda una multiplicidad de actores que representan a una sociedad civil muy concienciada y volcada a la protección y promoción de los derechos de la infancia. Son numerosas las Organizaciones No Gubernamentales que han surgido al calor de la Convención de los Derechos del niño que sumadas a las anteriores a la Convención conforman un entramado internacional en defensa de la infancia. Es decir, la sociedad civil ha emergido como garante de los derechos del niño.

Podemos afirmar por tanto, que la Convención sobre los Derechos del Niño ha supuesto una verdadera revolución en la defensa y promoción de los derechos de los niños y, que ha supuesto el punto de referencia para muchos actores, es decir, han hecho de ella su hoja de ruta.

Una hoja que, recoge numerosos aspectos relacionados con la infancia. Aspectos que van desde la protección hasta el fomento de la autonomía personal del menor. Se trata por tanto, de un texto que recoge la mayoría de los derechos humanos de los adultos y, los adecua y reconoce a los menores.

Ahora bien, recoge también derechos que no se reconocen expresamente a los adultos, puesto que en el caso de esos últimos se dan más que por supuesto. Es el caso del derecho a la participación.

Por primera vez se reconoce en un tratado internacional, aunque no expresamente, el derecho del niño a participar en todos los asuntos que le conciernan. Esto supone una verdadera revolución en la concepción del menor y en el reconocimiento de este como ciudadano. Puesto que, dotar al niño del derecho a la participación en todos los asuntos que le conciernen, supone poner al niño prácticamente en el mismo plano de derechos civiles que a los mayores de edad.

EL DERECHO DE PARTICIPACIÓN EN LA CONVENCIÓN SOBRE LOS DERECHOS DEL NIÑO

El derecho a la participación del menor o, para ser mas exactos, el derecho a ser oído del menor viene recogido en el artículo 12 de la Convención y, tal y como ha señalado el Comité de los Derechos del Niño¹, es uno de los principios rectores de la Convención, junto con la no-discriminación, el interés superior del niño y, el derecho a la supervivencia. Es decir, es uno de los derechos que tienen una dimensión de peso o importancia relativa mayor que el resto y, permite ejercer otros derechos y resolver conflictos entre derechos igualmente reconocidos.

La manera en el que el derecho a la participación viene recogido en la Convención sobre los Derechos del Niño² es la siguiente:

¹ HODGKIN, R. y NEWELL, P. (2004): *Manual de aplicación de los derechos del Niño*. New York, UNICEF.

1. Los Estados Partes garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de la edad y madurez del niño.
2. con tal fin, se dará en particular al niño oportunidad de ser escuchado, en todo procedimiento judicial o administrativo que afecte al niño, ya sea directamente o por medio de un representante o de un órgano apropiado, en consonancia con las normas de procedimiento de la ley nacional.

Este artículo como tal, simplemente recoge el derecho del niño a ser oído en los procesos que le afectan, lo cual, desde un punto de vista restrictivo, podríamos circunscribirlo a las cuestiones judiciales o contenciosos administrativos en los que los niños se vieran involucrados. No obstante, tanto el Comité de los Derechos del Niño, como los Estados Parte y, los autores que se han ocupado del tema, han hecho una lectura más flexible y comprensiva de este artículo. De manera que, este artículo es considerado como el reconocimiento implícito del derecho del niño a participar en todos los ámbitos que le conciernan.

Ahora bien, este artículo carecería de sentido si no lo conjugáramos con otros artículos de la Convención como son: la libertad de expresión recogida en el artículo 13; el derecho a la libertad de pensamiento, conciencia y religión recogido en el artículo 14; el derecho a la libertad de asociación del artículo 15; el derecho a la protección de la vida privada recogido en el 16; y, el derecho a la información del artículo 17.

Este conjunto de derechos que deben conjugarse junto con la participación, forman los llamados derechos de autonomía de la infancia, que son precisamente los realmente confieren al niño la condición de “sujeto de derechos”.

La participación como tal, es probablemente la aportación más novedosa de la Convención. Además, se trata de un principio que cobra gran importancia y, tanto es así, que Cussianovich³ considera que la participación es cuestión hermenéutica de la Convención, pese a que no aparece como tal. De la misma opinión son, tal y como afirma Crowley⁴, tanto el Comité sobre los Derechos del Niño como el UNICEF, ya que consideran que la participación es un principio director clave, un derecho facilitador, es decir que su cumplimiento contribuye a asegurar el cumplimiento de todos los demás derechos. No es solamente un medio para llegar a un fin, ni tampoco simplemente un “proceso”; es un derecho civil y político básico para todos los niños y, por lo tanto, es también un fin en sí mismo. Para UNICEF, “la participación debe ser respetada no solo como meta, sino asimismo como estrategia para alcanzar otras metas” algunos países ha acogido con recelo este principio, “dado que la visión de estos como sujetos independientes, capaces de participar, varía muchísimo entre las diferentes culturas, las clases sociales y en función del género”⁵.

Ahora bien, no todos los autores y sobre todo, no todos los estados parte de la Convención han acogido con el mismo grado de satisfacción la inclusión del derecho a la

² Documento de Naciones Unidas CRC.

³ CUSSIANOVICH, A: *Prologo*. En, ALFAGEME, E., CANTOS, R. y MARTINEZ, M. (2003): *De la participación al protagonismo infantil. Propuestas para la acción*. Madrid, Plataforma de Organizaciones de la Infancia.

⁴ CROWLEY, P.(1998): *Participación infantil: para una definición del marco conceptual*. En ABEGGLEN, B. Y BENES, R. (Compiladores)(1998): *La participación de niños y adolescentes en el contexto de la Convención sobre los derechos del niño: visiones y perspectivas*. Bogota, UNICEF.

⁵ MOERMAN, J. (1996): *Identificación de algunos obstáculos a la aplicación de la Convención sobre los derechos del niño*. En, VERDUGO, M.A. y SOLER-SALA, V. (Eds) (1996): *La Convención de los Derechos del Niño hacia el siglo XXI*. Salamanca, Ediciones de la Universidad de Salamanca.

participación de los menores. De hecho, tal y como recogemos en el siguiente fragmento de una observación del Comité, el Comité de los Derechos del Niño ha tenido que recomendar e insistir en la necesidad de abandonar las actitudes paternalistas de diversos estados:

“Los derechos del niño deben considerarse los derechos humanos de la infancia. Habría que analizar las actividades generales en materia de derechos humanos de los últimos decenios y utilizar la experiencia para promover el respeto de los derechos del niño y evitar que perduren criterios de carácter caritativo y paternalista en la manera de abordar las cuestiones relacionadas con los niños.”

Además de los posibles detractores de la inclusión de la participación por entenderla demasiado “permissiva” con los menores, existen detractores de esta entre las filas de los más fervorosos defensores de los derechos de autonomía del menor. Aunque, evidentemente el signo de estas críticas es bien diferente.

En ese mencionado segundo grupo de “detractores” de la Convención encontramos a Alfageme, Cantos y Martínez⁶, representantes de la Organización de Plataformas de Infancia, que consideran que la manera en la que la CDN recoge los derechos a la participación es muy limitada. Según estas autoras, los derechos a la participación están recogidos de manera muy genérica, por lo que pueden dejar muy poco margen para su efectivo ejercicio.

En realidad, tal y como las recién citadas autoras señalan, los derechos de autonomía recogidos en la Convención son derechos civiles y políticos similares a los recogidos en los Pactos Internacionales sobre Derechos Civiles y Políticos pero, con limitaciones. Las cuales se traducen en que, los niños gozan los mismos derechos de autonomía que los adultos pero, al contrario que a ellos, a los niños no se les protege de las posibles consecuencias de ejercer esos derechos. Es decir, pueden expresar libremente sus opiniones o ejercer su libertad de asociación pero, nadie les protege de las consecuencias de ejercer esos derechos que le son reconocidos.

Esas restricciones y aparentes contradicciones que acabamos de constatar sin embargo, no son las únicas en la formulación del artículo. Ya que, el derecho a la participación esta limitado en función de la edad y grado de madurez del niño. Según la Convención, a medida que el niño crezca y se desarrolle, la labor de guía de los padres —o quienquiera que sea el tutor o responsable— lo llevará a adquirir mayor autonomía y responsabilidad, mientras que aumentarán el valor y la significación de la orientación y el consejo. Sin embargo, la Convención no establece ningún tipo de indicación referida a la edad a partir de la cual puede comenzar a ser tenida en cuenta la opinión del niño y, de que manera puede ser articulada dicha participación. En ese caso, como en muchos otros, la Convención deja en manos de los Estados el desarrollo e implementación del derecho a la participación. Circunstancia que, en la práctica nos lleva a una realidad muy dispar en función del Estado que analicemos.

Ahora bien, la Convención sobre los Derechos del Niño no es un instrumento inamovible dado que existe un Comité encargado de velar por el cumplimiento de lo en ella dispuesto y de interpretar los artículos que la conforman. Por tanto, antes de analizar lo que supone la participación para la educación y, poder analizar hasta que punto se ha asumido el reto de fomentar e implementar el derecho a la participación, es necesario analizar las interpretaciones o comentarios que el Comité ha realizado al respecto.

⁶ ALFAGEME, E., CANTOS, R. y MARTINEZ (2003): *De la participación al protagonismo infantil. Propuestas para la acción*. Madrid, Plataforma de Organizaciones de la Infancia.

El citado Comité el ejercicio de su labor de vigilancia e interpretación de la norma, le ha conferido gran importancia a la participación, por ello, se ha referido a ella en numerosas ocasiones, tanto en las Observaciones Generales como en las que dirige a los Estados Parte, e incluso con motivo de la conmemoración del décimo aniversario de la Convención proclamo que “El Comité estudiará la posibilidad de aprobar, con carácter prioritario, una Observación general amplia sobre la participación del niño a que se refiere la Convención (y más particularmente en sus artículos 12 a 17) teniendo en cuenta que esta participación comprende la consulta y las iniciativas dinámicas de los propios niños ..”⁷.

En la parte más interpretativa de la labor del Comité, figuran las Observaciones Generales. En dichas Observaciones, el Comité realiza una labor de interpretación de los artículos de la Convención, por lo que los estos cobran un carácter dinámico que en ciertos casos, como el de la participación, terminan por distar mucho de lo inicialmente redactado. En lo que se refiere al derecho a la participación, tal y como ya hemos indicado, el Comité no ha realizado una Observación General exclusiva, aunque haya manifestado intención de hacerlo. No obstante, si se ha referido a la importancia de la participación de los niños y adolescentes en todos los asuntos que le conciernen en casi todas las Observaciones hasta el momento realizadas. A continuación, analizaremos cada una de ellas.

En la Observación General n.º1 (26º periodo de sesiones, 2001)⁸ referida a los propósitos de la educación, el Comité resalta que el objetivo de la educación es el desarrollo holístico del niño hasta el máximo de sus posibilidades. Ese desarrollo implica: el respeto de los derechos humanos; potenciar su sensación de identidad y pertenencia; potenciar su sensación de identidad y pertenencia y su integración en la sociedad e interacción con otros y con el medio ambiente.

El Comité considera que la educación debe impartirse de tal forma que se respete la dignidad intrínseca del niño y se permita a este expresar su opinión libremente y participar en la vida escolar. Por tanto, debe promoverse, según el Comité, la participación del niño en la vida escolar, la creación de comunidades escolares y consejos de alumnos, la educación y el asesoramiento entre compañeros, y la intervención de los niños en los procedimientos disciplinarios de la escuela, como parte del proceso de aprendizaje y experiencia del ejercicio de los derechos.

En la Observación General n.º3 (32º periodo de sesiones, 2003)⁹ referida al VIH/ SIDA y los derechos del niño, el Comité destaca los efectos positivos de la participación en los niños afectados por el VIH/ SIDA. Según el Comité: << Los niños son sujetos de derecho y tiene derecho a participar, en consonancia con su etapa de crecimiento, en actividades de concienciación manifestándose públicamente sobre los efectos del SIDA en sus vidas y en la formulación de políticas y programas relacionados con el VIH/ SIDA>>. Debe promoverse activamente la participación del niño, tanto dentro de la escuela como fuera de ella, en cuanto educador de sus compañeros. Es importantísimo que los niños participen, cuando proceda, en las actividades de concienciación en relación con el VIH/ SIDA, intercambiando sus experiencias con sus compañeros y otras personas, tanto para prevenir eficazmente la infección como para reducir el estigma y la discriminación.

⁷ Documento de Naciones Unidas CRC/C/90.

⁸ Documento de Naciones Unidas CRC/GC/2001/1.

⁹ Documento de Naciones Unidas CRC/GC/2003/3.

En la Observación general n.º 4 (33º período de sesiones, 2003)¹⁰ referida a la salud y el desarrollo de los adolescentes en el contexto de la Convención sobre los Derechos del Niño, el Comité destaca que es fundamental el derecho a expresar su opinión libremente y a que se tengan debidamente en cuenta sus opiniones. Según el Comité “Los Estados Partes necesitan tener la seguridad de que se da a los adolescentes una posibilidad genuina de expresar sus opiniones libremente en todos los asuntos que le afectan, especialmente en el seno de la familia, en la escuela y en sus respectivas comunidades”. Además de escuchar, el Comité insta a los adultos a mantener una actitud proactiva respecto a la opinión de los adolescentes: “Para que los adolescentes puedan ejercer debidamente y con seguridad este derecho, las autoridades públicas, los padres y cualesquiera otros adultos que trabajen con los niños a favor de éstos necesitan crear un entorno basado en la confianza, la compartición de información, la capacidad de escuchar toda opinión razonable que lleve a participar a los adolescentes en condiciones de igualdad, inclusive la adopción de decisiones”. Esta última recomendación del Comité es muy interesante, en cuanto a que podemos interpretar que va más allá del texto de la Convención al responsabilizar a los adolescentes a expresar “opiniones razonables” y además ofrecer el estímulo de participar en la adopción de decisiones.

En la línea de que las “opiniones” razonables del menor sean tenidas cada vez más en cuenta se pronuncia el Comité en la Observación General n.º 5¹¹ referida a las medidas generales de aplicación de la Convención sobre los Derechos del Niño. En ella, el Comité considera que la apertura de procesos de adopción de decisiones oficiales a los niños constituye un reto positivo al que los Estados están respondiendo cada vez más. Añade el Comité que, “el escuchar a los niños no debe considerarse como un fin en sí mismo, sino más bien como un medio de que los Estados hagan que sus interacciones con los niños y las medidas que adopten a favor de los niños estén cada vez más orientadas a la puesta en práctica de los derechos de los niños”.

Al margen de las Observaciones Generales, el Comité realiza labores de control, analizando los informes presentados por cada Estado parte de la convención y, realizando recomendaciones basadas en esas informaciones de primera mano. Siguiendo el análisis de HODGKIN y NEWELL¹² el Comité en el transcurso de su trabajo, ha resaltado algunas cuestiones relacionadas con este principio:

El Comité sostiene reiteradamente que el niño debe ser considerado como un sujeto activo de derechos y que es objeto fundamental de la Convención subrayar que los derechos humanos se aplican también a los niños. Por ello, el Comité rechaza los llamados “criterios de carácter caritativo y paternalista en la manera de abordar las cuestiones relacionadas con los niños”. El Comité en sus observaciones plantea siempre a los Estados Partes la aplicación del artículo 12 e identifica las prácticas tradicionales, las características culturales y las actitudes que la obstaculizan.

La asunción de ese cambio de paradigma respecto a la infancia preocupa especialmente al Comité y prueba de ello es que frecuentemente ha expresado su preocupación por los países que no parecen haber aceptado plenamente el concepto de niño como sujeto activo de derechos. Desde la presentación de los primeros informes de los Estados Partes, el Comité viene recomendando que se adopten nuevas medidas para garantizar al niño el dis-

¹⁰ Documento de Naciones Unidas CRC/GC/2003/4.

¹¹ Documento de Naciones Unidas CRC/GC/2003/5.

¹² HODGKIN, R. y NEWELL, P. (2004): op. cit.

frute de sus derechos civiles, incluido el derecho a participar en la toma de decisiones. Además ha mostrado su preocupación acerca de las declaraciones y reservas que parecen cuestionar el pleno reconocimiento del niño como sujeto de derechos.

Lo cierto es, que el Comité de los Derechos del Niño ha detectado numerosas irregularidades y diferencias de criterio en la aplicación de lo dispuesto por el artículo 12 de la Convención. Lo cual, da muestra del enorme calado de la plena asunción de lo dispuesto e interpretado por la Convención y por el Comité. Además, se trata de una cuestión transversal que afecta a todos los ámbitos relacionados con los menores, es decir, desde la escuela a la justicia, y desde la justicia a la sanidad.

Por tanto, es difícil establecer tal y como reza el título de esta comunicación si se trata de un reto asumido en su integridad. Por ello, hemos considerado más práctico, tratar de delimitar el grado de asunción de lo dispuesto en la Convención al marco de la educación.

EL DERECHO A LA PARTICIPACIÓN EN LA EDUCACIÓN

La Convención sobre los Derechos del Niño, plantea un gran reto a la educación, ya que la hace en gran medida responsable de fomentar la participación y la autonomía –nos referimos a los derechos civiles recogidos en los artículos 13, 14, 15, 16 y 17 de la Convención- de los niños y adolescentes.

Una escuela acorde con la Convención sobre los Derechos del Niño, no es únicamente una escuela respetuosa con los principios planteados por la Convención, sino que implica incorporar a su practica lo allí dispuesto, de manera que, definiéndolo de una manera muy simple, debe enseñar con el ejemplo.

La Observación General nº 1 del Comité, a la que ya nos hemos referido previamente, ya reflejaba la necesidad de que la escuela debía tomar la Convención como referente en su practica educativa: “La promoción efectiva del párrafo 1 del artículo 29 exige una modificación fundamental de los programas de estudios, a fin de incorporar los diversos propósitos de la educación, y una revisión sistemática de los libros de texto y otros materiales y tecnologías docentes, así como de políticas escolares. Son claramente insuficientes las soluciones que se limitan a superponer los propósitos y valores del artículo al sistema actual, sin fomentar transformaciones más profundas”. Tal y como indica esta observación, no se pueden integrar efectivamente los valores de la Convención en la practica educativa, si los que deben transmitir, promover, enseñar y, en la medida de lo posible, ejemplificar los valores, no están convencidos de su importancia. Por lo tanto, tal y como el Comité de los Derechos del Niño lo concibe, para los maestros, los administradores en la esfera docente y, todos los que intervienen en la educación de los niños, son fundamentales los planes de formación y perfeccionamiento con el fin de que promuevan los principios establecidos en el párrafo 1 del artículo 29. De igual forma, es importante que los métodos pedagógicos empleados en las escuelas reflejen el espíritu y la forma de entender la educación de la Convención sobre los Derechos del niño y los propósitos de la educación que se exponen en el mencionado párrafo y del artículo 29.

La reforma de la escuela en pos del cumplir con los preceptos de la convención supone ahondar en la promoción de la no discriminación, de la atención y protección de la vida, y sobre todo, en el fomento de la participación activa del niño en la vida escolar; lo que implica que una promoción efectiva de la autonomía o derechos civiles y políticos del niño.

Pese a la claridad y rotundidad con las que el Comité recomienda e imagina lo que debe ser una escuela para niños con derechos, lo cierto es, que no existen muchas investigacio-

nes que tomen como referencia la construcción de escuelas para niños con derechos. Entre esas escasas investigaciones, queremos destacar las de Hammerberg¹³ y Lansdown¹⁴.

En ambas investigaciones los citados autores realizan una labor de interpretación de lo que debería ser la escuela a la luz de las disposiciones de la Convención sobre los Derechos del Niño, centrándose sobre todo en lo que supone dotar a los niños de derechos civiles y políticos hasta ahora reservados a los adultos.

Lansdown destaca que los niños son sujetos de derechos y deben desempeñar un papel activo en la creación de las escuelas y de las políticas educativas. Por tanto, no basta con poner la educación al alcance de los niños, sino que hay que respetar y fomentar el derecho de los niños a ser escuchados, a expresar sus opiniones y a participar. Lo cual viene a significar, que el derecho a la educación no es un elemento adicional ni un lujo del cual se puede hacer caso sólo cuando los recursos lo permiten. Al contrario, es una parte integrante de la esencia misma de la educación tal como la concibe la Convención.

Tomando esas premisas como punto de partida y a la luz del resto de derechos reconocidos a los niños y adolescentes en la Convención, se propone una revisión drástica de los sistemas educativos centrada en tres cuestiones básicas: los programas, las estructuras escolares y, la ética escolar.

Los programas deben incluir, tal y como establece el artículo 29, el fomento del respeto hacia los derechos humanos, el respeto de los padres, de la cultura propia y ajena, de la diversidad y de la igualdad de los sexos. Al mismo tiempo, deben cumplir con el importante objetivo de preparar a los alumnos para una vida responsable dentro de una sociedad libre, en un espíritu de paz, tolerancia y amistad.

La inclusión de la educación en derechos humanos, debe ir acompañada de la ejemplificación de los mismos. Es decir, no sirve con incluir el tema en los programas, sino que la misma vida escolar debe impregnarse de los principios democráticos. Para enseñar a los niños que deben respetar a los demás, es indispensable que ellos mismos vean, en su experiencia escolar, que se los respeta y aprecia. El aprendizaje que se lleva a cabo en la vida escolar, no está determinado exclusivamente por el programa oficial de estudios, sino también por la enseñanza extracurricular que se verifica mediante las observaciones y experiencias cotidianas del niño y las oportunidades que se le brindan de intervenir y participar.

Esa inclusión de los derechos humanos en el día a día de la vida escolar, tanto mediante el aprendizaje como mediante la ejemplificación, requiere, evidentemente, un notable esfuerzo de adaptación de los docentes. Con ese fin, habrá que facilitar a los docentes una formación específica sobre derechos humanos y, ofrecerles asistencia para aprender a enseñar los derechos. Además, habrá que poner a su disposición materiales e instrumentos que los ayuden a desempeñar su tarea.

Ahora bien, según Lansdown, no es suficiente con incluir los derechos humanos en la práctica educativa diaria. Los alumnos deben tener un papel destacado en la elaboración de los programas. Ateniéndonos a la formulación del artículo 12 de la CDN, los niños tie-

¹³ HAMMERBERG, T. (1997): *A School for Children with Rights. The significance of the United Nations Conventions on the Rights of the Child for modern education policy*. Florencia: UNICEF International Child Development Centre.

¹⁴ LANSDOWN, G. (1998): *La creación de escuelas centradas en el niño*. En ABEGGLEN, B y BENES, R. (Compiladores) (1998): *La participación de niños y adolescentes en el contexto de la Convención sobre los derechos del niño: visiones y perspectivas*. Florencia, UNICEF International Child Development Centre.

nen derecho a participar en *todos* los asuntos que los afectan y a que se tengan en cuenta dichas opiniones en función de su edad y madurez. En coherencia con el artículo y, puesto que los niños tienen opiniones firmes, experiencias pertinentes y mucha creatividad, es necesario que estos contribuyan en la elaboración de los programas.

Los cambios que acabamos de plantear, deben ser acompañados de otros cambios a nivel estructural. Ya que, la propia organización de la escuela y las estructuras que en ellas se ocupan de tomar decisiones, por lo general, suelen obviar las opiniones de los niños o, simplemente, no les ofrecen la posibilidad de expresarse. La implementación de la Convención implica que los gobiernos deben crear oportunidades para que los niños puedan intervenir en la toma de decisiones a todos los niveles del funcionamiento de la escuela. Por tanto, es necesario que existan estructuras democráticas tales como: horas de debate, consejos escolares y mecanismos de representación en los organismos administrativos, de manera que se asegure la participación activa de los niños.

Otro de los cambios estructurales que sugiere el planteamiento que estamos analizando, es el relativo a poner poder en tela de juicio la actuación de docentes y alumnos. Es decir, el niño o niña que sienta que ha sido injustamente tratado, debe tener opción de acceder a un sistema que le de la posibilidad de poner en tela de juicio cualquier experiencia de injusticia, discriminación o abuso, ya sea que el autor del hecho haya sido un profesor u otro alumno.

Por último, pero no menos importante, es necesario un cambio en los métodos didácticos. La escuela participativa requiere que se replanteen los fundamentos de los métodos didácticos. La enseñanza en base a criterios de participación acordes con la Convención sobre los Derechos del Niño, requiere que se pase de un modelo de enseñanza unidireccional maestro-alumno a un proceso interactivo, favoreciendo de esta manera una atmósfera en la que se aliente al niño a ser curioso, a discutir, a desafiar, a ser creativos, a buscar y descubrir, a ser escuchado y respetado.

En definitiva, aplicar los preceptos establecidos establece un modelo de escuela propio, que en muchas ocasiones dista mucho de la realidad. Por tanto, tal y como ha indicado el Comité de los derechos del niño, debe hacerse un esfuerzo por fomentar la participación en todos los ámbitos, tarea que debe comenzar desde las legislaciones de los Estados Miembros de la Convención:

“El Comité ha subrayado que el artículo 12, junto con los demás artículos identificados como principios generales, debe ser incorporado a las legislaciones y procedimientos nacionales. Para poder integrar los dos párrafos del artículo 12, la legislación nacional debe incluir disposiciones que defiendan el derecho de participación en el terreno informal de la vida familiar, en el ámbito de las diferentes formas de cuidado alternativo del niño privado de su entorno familiar, en la vida escolar y comunitaria y, de manera específica, en todos los procedimientos judiciales y administrativos que afecten al niño.”(HODKIN y NEWELL, 2003: 211)

La obligación de que los Estados Miembros incluyan en sus legislaciones la participación de niños y adolescentes en todos los ámbitos que les afectan y, por tanto, también en el sistema educativo y la escuela, abre un nuevo espacio de investigación. En ese sentido, tal y como señalan Davila y Naya¹⁵ “...la escuela, o más ampliamente los centros educativos, son un buen registro para poder analizar las diversas situaciones por las que atraviesa la infancia”.

¹⁵ DAVILA, P. y NAYA, L.M. (2005): *Infancia y educación en el marco de los derechos humanos*. En, NAYA, L.M. (coord.) (2005): *La educación y los derechos humanos*. Donostia, Erein.

Tomar la escuela o los centros educativos como registro, nos servirá para analizar bien individualmente cada derecho o principio, o bien la Convención en su conjunto. Refiriéndonos con eso último, a la práctica educativa que plantea la Convención en su artículo 29 y, que algunos autores han definido como “Escuelas centradas en el niño”¹⁶ o “Escuelas para niños con derechos”¹⁷.

CONCLUSIONES

Pese a no aparecer recogida como tal en el articulado de la Convención, la participación es uno de los pilares de la misma. El derecho del niño a ser oído ha sido interpretado de la manera más amplia posible y, es gracias a ello que podemos hablar de la participación como derecho que puede ser reivindicado para el conjunto de niños y adolescentes.

Ahora bien, no todo el mundo ha acogido con el mismo entusiasmo la ampliación de derechos civiles y políticos a los menores, lo cual se plasma en una muy desigual implementación de lo establecido por la Convención.

La participación, tal y como la ha ido interpretando el Comité, supone una verdadera revolución en muchos campos, y la educación no queda exenta de ella. Plasmar los contenidos de la Convención en el sistema educativo supone cambios en todas las instancias y a todos los niveles.

No basta con garantizar la participación de los niños y adolescentes en los consejos escolares o instancias similares, sino que deben establecerse mecanismos para que esa participación se articule desde la propia práctica educativa diaria.

En definitiva, asumir la participación en los términos que plantea la Convención sobre los Derechos del Niño y en la manera que la ha interpretado el Comité de los Derechos del Niño supone un gran reto para todos los agentes relacionados con la infancia, pero sobre todo para la educación, ya que, la Convención le confiere un papel prioritario en esa implementación.

¹⁶ LANSDOWN (1998): Op cit., pag.

¹⁷ HAMMARBERG, T. (1997): Op. cit.

EDUCAR DESDE LA INFANCIA EN LOS DERECHOS

M^a del Mar Gómez Luengo
I.E.S. Al-Qazeres (Cáceres)

La sociedad cada vez da más importancia a la educación que reciben los individuos que la conforman, viendo en ésta el medio más adecuado para obtener un bienestar tanto a nivel individual como a nivel colectivo.

La preocupación por posibilitar una educación que se capaz de responder a las nuevas y cambiantes necesidades que la sociedad demanda, se hace cada vez más evidente.

La sociedad cada vez muestra más claramente la diversidad entre los miembros que la componen. Diferencias que van desde las que se derivan del propio individuo a las que provienen de los diferentes grupos que la constituyen por razones étnicas, culturales, lingüísticas...

Esta realidad social se refleja en las aulas y se solicita a la educación que ayude a la transformación formando a ciudadanos democráticos, solidarios y participativos.

En nuestros días conceptos como educación o derechos están de plena actualidad. No hay más que ojear la prensa diaria, ver la televisión o escuchar la radio, para observar que estos términos, por unas u otras razones, prácticamente a diario forman parte de alguna noticia de actualidad.

La educación es un tema recurrente entre políticos, educadores y familias. En nuestro país, recientemente se ha aprobado una nueva legislación escolar Ley Orgánica de Educación (L.O.E.). Legislación que ha venido precedida de un gran debate tanto a nivel político como social, hecho que pone de relevancia la preocupación y actualidad del tema.

La educación es un derecho recogido y reconocido en la Convención de derechos de la Infancia¹, sin embargo es un derecho que en muchos lugares del mundo todavía hoy, es necesario hacer realidad.

La educación además de ser un derecho es a la vez un potencial que si lleva a efecto nos puede facilitar el garantizar formar a ciudadanos que en el futuro permitan la exten-

¹ La Convención sobre los derechos del Niño dispone en sus artículos 28 y 29 que los Estados parten reconocen “el derecho a la educación: obligatoria y gratuita” y de igual forma “el derecho a una educación adecuada en interés superior de la infancia”.

sión, el desarrollo y el cumplimiento de éste y de otros tanto derechos recogidos en la Convención.

Cuando nos acercamos a los derechos de la infancia, lo primero que nos sorprende es su reciente aparición. Estos derechos son un acontecimiento del siglo veinte.

Actualmente nuestro referente es la Convención de Derechos del Niño aprobada en el seno de Naciones Unidas en el año 1989 y que entró en vigor en 1990. Sin embargo para llegar a esta Convención fue necesario recorrer un camino previo en el nos encontramos con dos Declaraciones de Derechos del Niño.

Jurídicamente existen diferencias relevantes entre una Declaración y una Convención. La Convención tiene más fuerza que la Declaración. La Declaración no es más que una mera manifestación de principios respaldada por la autoridad de los países que constituyen una organización, que es la que aprueba la Declaración. Sin embargo, la Convención es un tratado multilateral que una vez que entra en vigor, obliga a los países firmantes a que se cumpla. Para ello estos países deberán introducir en sus sistemas jurídicos, aquellos derechos y garantías que vienen establecidos en la Convención.

La primera Declaración de los Derechos del Niño se aprobó en 1924 en la V Asamblea General de la Sociedad de Naciones. Esta primera declaración se hace tras la finalización de la primera guerra mundial, y en realidad, se convirtió en un proceso de extensión de los derechos humanos. Es decir, un proceso por el cual y partiendo de los derechos humanos, se fueron ampliando éstos a otros ámbitos como fue la infancia.

Esta primera Declaración tiene un carácter más bien simbólico puesto que no tiene carácter vinculante para los Estados firmantes ni tiene recomendaciones a los países para el cumplimiento de lo allí recogido. En ella se recogen algunos principios, pero muy genéricos. No se reconocen derechos en sí, sino que, se trata de una imposición a los adultos de realizar prestaciones asistenciales a los niños. Es decir, el niño se considera como objeto de asistencia pero no como sujeto de derecho.

De igual forma no existe precisión sobre qué entendemos por niño, ni cuando empieza, ni tiempo que abarca. Su carácter es por lo tanto general e impreciso. Ello se entiende si revisamos el momento histórico en que se firmó, tras la finalización de una contienda de las dimensiones de la primera guerra mundial y analizando las circunstancias por las que atravesada los seres humanos en general y los niños en particular. En la sociedad internacional no existía un sistema general de protección de los derechos humanos y menos aún, un sistema en el que se reconociesen los derechos de determinados grupos humanos específicos como la infancia.

La segunda Declaración de los Derechos del Niño se adopta el 20 de noviembre de 1959 ya en el seno de las Naciones Unidas. Aunque mantiene la forma, estructura y contenido de la declaración de 1924, introduce modificaciones que implican un progreso en la forma de presentar y abordar los derechos de los niños.

En estos más de treinta años se han producido avances sociales que han conllevado cambios por ejemplo en las concepciones de los derechos humanos. Así en esta declaración, los niños dejan de ser objetos de derecho para pasar a ser sujetos de derecho. Los destinatarios de las obligaciones que conlleva esta declaración ya no genéricamente “hombres y mujeres de todas las naciones”, sino que de forma específica se insta a los padres, a los hombres y mujeres individualmente y a las organizaciones particulares, autoridades locales y gobiernos nacionales a que reconozcan esos derechos y luchen por su observancia con medidas legislativas..

En cuanto a la definición del niño, parece que en esta declaración como señala la profesora Trinidad², la definición abarca por supuesto al niño que está fuera del claustro materno, al ser nacido, sino también al ser concebido y no nacido. Lo que preocupa es dar cuanto antes protección al niño ¿desde cuando, desde la concepción misma? Parece que se estaba más bien pensando en otorgar protección a la última fase del embarazo, dejando de todas formas que los ordenamientos jurídicos internos de cada Estado se pronuncien al respecto. Es decir, que como la declaración de 1924, no aporta una solución definitiva a la hora de determinar el momento inicial en el que se adquiere la condición de niño, pero al menos si aporta elementos para la reflexión.

De todo lo afirmado no se puede deducir sin más que la Declaración de 1959 considere al niño desde el momento de la concepción. El sujeto de derechos es el niño nacido y el no nacido es objeto de protección. El niño es el destinatario de derechos a partir de su nacimiento.

Y así llegamos a la actual Convención de los Derechos de la Infancia, adoptada en 1989 y que no entraría en vigor como señalé anteriormente hasta 1990, fecha en que fue ratificada por los veinte países, nuestro país la ratificó en 1991.

Esta Convención amplía los derechos de la segunda Declaración y así define al niño como "...todo ser humano menor de dieciocho años de edad, salvo que, en virtud de la ley que le aplicable haya alcanzado antes la mayoría de edad" (Convención sobre los derechos del niño y la niña, 1989).

La Convención se fundamenta en una serie de principios tales como: el interés superior del niño, el derecho a la vida y a una identidad, derecho a la salud, derecho a la educación obligatoria y gratuita, etc.

Para que estos derechos puedan ser una realidad, para que se divulguen y para analizar en qué medida se están cumpliendo, se creó el Comité de los Derechos del Niño, dentro del ámbito de Naciones Unidas. De igual forma existen otros organismos de índole internacional, unos que tienen en la infancia su razón de ser como es el caso de UNICEF y otros como la UNESCO se encargan específicamente de la educación, de la ciencia y de la cultura a nivel más general.

PARTICIPACIÓN Y ESCUELA

Hoy se solicita mayor formación desde el ámbito educativo para la participación, para formar ciudadanos participativos, cívicos. No en vano la nueva ley de educación presta atención a la educación para la ciudadanía. Desde luego todos estamos de acuerdo en que las instituciones escolares pueden ayudar a asumir este reto, pero hay que tener claro que en la educación, en las instituciones escolares no puede recaer todo la responsabilidad, la escuela por sí sola, no puede solventar esta creciente necesidad de formar ciudadanos democráticos, participativos y cívicos.

Así, no podemos olvidar el papel protagonista que tienen tanto la familia como la sociedad en su conjunto a la hora de educar y ninguno de estos elementos puede hacer dejación de sus responsabilidades y obligaciones.

Demandamos una mayor participación en los centros escolares, pero ¿qué pretendemos realmente cuando hablamos de participación? Actualmente en los centros educativos hay una extrapolación de la participación que viene del modelo social y político. Así tenemos

² TRINIDAD, P (2002): *El niño en el derecho internacional de los derechos humanos*, Cáceres, Universidad de Extremadura, Servicio de publicaciones.

unos órganos representativos, los Consejos Escolares, donde están representados todos los miembros de la comunidad educativa y que tienen asignadas unas funciones. Pero y a pesar de ello, seguimos afirmando que necesitamos más participación. Tenemos una participación representativa pero parece que ésta resulta insuficiente.

Esto afecta a los alumnos, a los que se está formando y a los que mañana demandaremos que sean ciudadanos cívicos, participativos y capaces de ejercer derechos y asumir responsabilidades. Pero, ¿cómo enseñar, como aprender a participar desde los centros escolares?

Como señala la profesora Naval (2000,190-191), para abordar esta cuestión desde el ámbito educativo es necesario “a) transmitir una serie de conocimientos b) promover la adhesión a unos valores, unas determinadas concepciones o modos de ver y sentir el mundo, que implicarán unas actitudes, unos hábitos c) facilitar la adquisición de competencias instrumentales y habilidades operativas especialmente participativas y comunicativas”.

Conocimientos referidos a los del derechos del hombre en general y a los del niño en particular, qué derechos son, cómo surgen, qué suponen, que derechos se derivan, que obligaciones conllevan, etc. Hay que saber ejercerlos ¿cómo se ponen en práctica? Habría que trabajar hábitos que fomenten una participación. Por último adquisición y desarrollo de habilidades tales como la argumentación, la exposición de ideas, respeto a las opiniones diferentes, comprender los puntos de vista distintos a los nuestros.

Tal vez esta nueva percepción, esta nueva forma de de trabajar la participación con los alumnos en las instituciones escolares, pueda ser un medio para formar a ciudadanos participativos. Ciudadanos que sepan tomar decisiones, que conozcan y ejerzan sus derechos y asuman las responsabilidades que de estos se derivan.

NO DISCRIMINACIÓN. LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD. INMIGRACIÓN Y GÉNERO

Demandamos más participación en los centros escolares porque queremos ciudadanos implicados, dispuestos a participar activamente en la sociedad de la que forman parte. Para que esta participación sea efectiva debe existir por parte de los protagonistas una disposición a aceptar las diferencias. El ser capaz de respetar al otro, al que es diferente, es un paso necesario para desarrollar una tolerancia que posibilite la convivencia.

La diversidad en las aulas se hace presente de varias formas que van desde los alumnos considerados en sí mismos como individuos, hasta colectivos humanos diferenciados.

Esta diversidad individual puede derivar de situaciones diferentes como: estilos de aprendizaje, experiencias y conocimientos previos, diferentes:, motivaciones y expectativas ante el aprendizaje, intereses, capacidades, ritmos de trabajo, etc.

Además, en nuestro país en estas dos últimas décadas han comenzado a establecerse diversos grupos étnicos, lingüísticos, culturales, que cada vez están configurando una realidad, una sociedad más multicultural. Los centros educativos son un reflejo de esta nueva sociedad y así, las aulas muestran cada vez más, esa diversidad de alumnado.

En este contexto se ha aprobado recientemente una nueva ley educativa que ya desde su preámbulo deja constancia de esta realidad y de esta preocupación:

“...Para la sociedad, la educación es el medio de transmitir y, al mismo tiempo, de renovar la cultura y el acervo de conocimientos y valores que la sustentan, de extraer las máximas posibilidades de sus fuentes de riqueza, de fomentar la con-

vivencia democrática y el respeto a las diferencias individuales, de promover la solidaridad y evitar la discriminación, con el objetivo fundamental de lograr la necesaria cohesión social. Además, la educación es el medio más adecuado para garantizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, responsable, libre y crítica, que resulta indispensable, para la constitución de sociedades avanzadas, dinámicas y justas. Por ese motivo, una buena educación es la mayor riqueza y el principal recurso de un país y de sus ciudadanos” (Ley Orgánica de Educación, 2002,949).

De igual forma esta normativa reitera su intención tanto en **los principios**:

” a) La calidad de la educación para todo el alumnado, independientemente de sus condiciones y circunstancias b) La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación y actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que se deriven de discapacidad c) La transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación l) el desarrollo de la igualdad de derechos y oportunidades y el fomento de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres”.

Como en **los fines**:

” b) La educación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas con discapacidad c) La educación en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia, así como en la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos e) La formación para la paz, el respeto a los derechos humanos, la vida en común, la cohesión social, la cooperación y solidaridad entre los pueblos así como la adquisición de valores que propicien el respeto hacia los seres vivos y el medio ambiente, en particular el valor de los espacios forestales y el desarrollo sostenible k) la preparación para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación activa en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable y con capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento.” (Ley Orgánica de Educación, 2006, 957-958).

Los centros educativos deben proporcionar una educación a todos los ciudadanos de ambos sexos, garantizando que la igualdad de oportunidades sea efectiva.

Para esto la educación debe facilitar que los alumnos conozcan y reconozcan la diversidad afectivo-sexual, que sean capaces de valorar de manera crítica las desigualdades y así posibilitar comportamientos no sexistas.

La vía educativa es una más, eficaz sin duda, que puede ayudar a erradicar de nuestro entorno cotidiano tanto los comportamientos sexistas como los violentos, conociendo y desarrollando la legislación recientemente aprobada contra la violencia de género³.

De igual forma, a las instituciones educativas se le demandan el ser capaz de posibilitar el encuentro, el diálogo, el respeto entre la diversidad de alumnos que la conforman.

³ Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, se Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género.

Es necesario volver a reiterar que este reto no lo puede llevar a cabo la institución escolar en solitario. El centro educativo no es más que un reflejo de la sociedad y de sus valores. Para que estas transformaciones se puedan acometer con éxito, es necesario que estos cambios se lleven a cabo en la misma medida en la sociedad en la que los centros educativos están inmersos.

Por lo tanto es evidente la necesidad de modificaciones tanto a nivel social, como a nivel escolar para afrontar esta nueva sociedad cada vez más plural.

Desde la educación se debe fomentar el conocimiento y el respeto de las minorías. En una sociedad democrática y plural, la educación debe dotar a los alumnos tanto de conocimientos, actitudes, valores y habilidades que les capaciten para poder vivir en una sociedad cada vez más plural y compleja.

Así, apostar por una educación multicultural puede ser una herramienta que nos permita encarar estas nuevas realidades sociales aceptando el reto de encontrar un equilibrio entre esa creciente diversidad cultural y los contenidos básicos de nuestra sociedad.

Encontrar este equilibrio entre el legado cultural de una sociedad y aquello que se ha de respetar e integrar es muy complejo. Siguiendo a Lovelace “... este viene dado por determinados contenidos culturales, tal como los que se expresan en las dos ideas básicas de la racionalidad científica y de los derechos humanos y el orden legal democrático” (Lovelace,1995,24). Ambos contenidos nos facilitarán evidentemente contenidos, valores y hábitos que trabajar y desarrollar en nuestros alumnos, y que nos lleven al camino por todos deseados, de formar futuros ciudadanos participativos, tolerantes y cívicos.

BIBLIOGRAFÍA

ESCRIBANO, A., GALINO, A., (1990): *La educación intercultural en el enfoque y desarrollo del currículo*. Madrid. Narcea.

Ley Orgánica 1/2004 de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género.

Ley Orgánica de 20 de abril de 2006, de Educación.

LOVELACE ,M (1995): *Educación Multicultural. Lengua y cultura en la escuela plural*. Madrid, Editorial Escuela Española.

NACIONES UNIDAS,20 de noviembre de 1989, Convención sobre los Derechos del Niño y de la Niña.

NAVAL, C.(2000): *Educación ciudadanos* .Pamplona, EUNSA.

SAVATER, F (2000): *El valor de educar*. Madrid, Ariel 12ª ed.

TRINIDAD, P. (2002): *El niño en el derecho internacional de los derechos humanos*. Cáceres, Universidad de Extremadura.

EL FORO CANARIO DE LA INFANCIA: EDUCACIÓN TEMPRANA PARA LA CIUDADANÍA

Damián Marrero Real

Programa Educar para la Paz, la Solidaridad y los Derechos Humanos
Gobierno de Canarias

Velar por el cumplimiento de los Derechos de la Infancia es un deber ineludible de las administraciones públicas y su difusión un objetivo prioritario de las escuelas. Cualquier órgano político, administrativo o educativo debe estar permanentemente atento a las necesidades y demandas de los niños y niñas y convertirlos en protagonistas directos del quehacer social. Esta nueva conciencia de la dimensión ciudadana de la infancia se ve fortalecida e impulsada con la Convención de los Derechos del Niño, adoptada por la Organización de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989 y que pasa a formar parte de la legislación fundamental de los países miembros, entre ellos España.

Muchos Estados, regiones, provincias o municipios han venido desarrollando a partir de aquí leyes, planes y acciones tendentes a aplicar los principios contenidos en la citada Convención. Dentro de este contexto se encuentra la ley 1/1997 de Atención Integral a los Menores de Canarias (LAIMC)¹. Esta ley recoge un conjunto global de medidas de atención a los menores entre las que cabe citar planes de participación social. Concretamente en su título III, capítulo II, artículos 20 y 22, manifiesta que

“las administraciones públicas canarias desarrollarán y promoverán las acciones de divulgación de los derechos de los menores, ejecutarán las acciones de información y divulgación precisas para el conocimiento y fomento de los medios y recursos destinados a la atención integral a los menores en el ámbito de la Comunidad Autónoma de Canarias y propiciarán la participación de los menores en el núcleo de convivencia más inmediato, el derecho a la participación social de los menores, arbitrando fórmulas y servicios específicos, así como la constitución de asociaciones, fundaciones y otras fórmulas de autoorganización que posibiliten un aprendizaje de los modos y prácticas democráticas y tolerantes de convivencia”.²

La LAIMC enumera una serie de medidas entre la que destaca, por su relación con la participación infantil, la de regular y crear un Consejo Canario de la Infancia (medida nº

¹ Boletín Oficial de Canarias. Ley 1/1997 de febrero.

² Ibidem.

33). Para conseguir este fin se contemplaba la puesta en marcha de un Organismo de Coordinación Interadministrativa que desarrollara el articulado de esta ley. En junio de 2004, dentro de esta coordinación, se constituye una ponencia técnica de actuaciones de promoción. Estas actuaciones estarían dirigidas a la divulgación y promoción de los derechos de la infancia, con especial atención a la celebración del Día Internacional de la Familia (15 de mayo) y el Día internacional de la Infancia (20 de noviembre). Además, se plantea como objetivo prioritario la constitución del Foro de la Infancia, como paso previo a la formación del Consejo de la Infancia en Canarias. La composición de la ponencia quedó formada por dos técnicos/as de la Dirección General de Protección del Menor y la Familia (Consejería de Empleo y Asuntos Sociales), dos técnicos de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa (Consejería de Educación, Cultura y Deportes) –ambas pertenecientes al Gobierno de Canarias; un representante de la oficina del Diputado del Común y un representante de UNICEF-Canarias. Esta ponencia se convierte posteriormente en una subcomisión encargada exclusivamente de la organización del Foro Canario de la Infancia.

- Esta subcomisión tiene como objetivos fundamentales:
- Establecer líneas de coordinación interadministrativa y con entidades de iniciativa social.
- Establecer un proceso continuado en las actuaciones de sensibilización y promoción de forma que no queden en celebraciones aisladas.
- Potenciar la participación de los niños y niñas de todas las islas.
- Facilitar información que nos permita tener una visión crítica de la realidad en la que viven.
- Promover espacios para la comunicación.
- Desarrollar experiencias piloto que sirvan de referencia.

Durante los cursos 2002/03 y 2003/04, como experiencias previas a la constitución del Foro de la Infancia, alumnado de la *Red Canaria de Escuelas Solidarias*³ acudió a la sede del Parlamento de Canarias, ubicada en Santa Cruz de Tenerife. Allí, y con motivo del *Día Internacional de los Derechos de la Infancia*, presentaron sus demandas y propuestas, después de un trabajo deliberativo previo. A raíz de estas visitas las instituciones receptoras de esta iniciativa se comprometieron con la creación del Foro Canario de la Infancia.

Desde un primer momento se decidió que las reuniones plenarios del Foro se hicieran coincidir con la celebración del 20 de noviembre (Día Internacional de la Infancia). Los objetivos del Foro Canario de la Infancia son:

- Constituir un espacio de participación de los niños y niñas de Canarias que les permita expresar sus opiniones y reflexiones acerca del grado de cumplimiento de sus derechos en nuestra Comunidad.
- Propiciar que este espacio se convierta en un instrumento a través del cual se aprendan fórmulas de participación democrática, educación en valores de tolerancia, respeto y convivencia.
- Potenciar que el Foro constituya en sí mismo un observatorio permanente del cumplimiento de los Derechos de la Infancia a la par que sus conclusiones y propuestas

³ La Red Canaria de Escuelas Solidarias es un instrumento educativo dependiente de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa, cuyo objetivo es impulsar la educación en valores de una manera coordinada entre los centros que la integran (en estos momentos 77 centros educativos de todas las islas).

sirvan de guía a las administraciones públicas para el diseño y desarrollo de sus políticas en materia de menores.

- Iniciar un proceso encaminado a cumplir a medio plazo una de las medidas de implementación de la LAIMC como es la constitución del Consejo de la Infancia Canaria.

En estos momentos se han celebrado ya dos ediciones del Foro Canario de la Infancia y se está trabajando actualmente en el tercero. El objetivo fundamental del Foro de la Infancia es que se convierta en un referente anual para los niños y niñas de Canarias, los educadores y educadoras, responsables políticos y ciudadanía en general. Trata de ser un gran proyecto de educación en valores y de educación para la ciudadanía. Tanto la filosofía del Foro como la metodología ponen el acento en la participación directa de los menores como fórmula idónea para inculcar valores democráticos y ciudadanos en los menores.

La constitución inicial del Foro Canario de la Infancia se hizo mediante una convocatoria pública dirigida a los centros escolares e instituciones que trabajan con menores. Los criterios seguidos a la hora de la selección de estos centros e instituciones y de la constitución de los grupos de trabajo son los de operatividad y representatividad. Se procura que los grupos de menores en las escuelas y otras instituciones tengan un número suficiente de miembros y den garantía de continuidad. Al mismo tiempo se intenta que estén repartidos por cada una de las islas de manera proporcional al número de habitantes y que procedan de distintas realidades geográficas y sociales. Los grupos están formados por niños y niñas de cualquier edad pero por cuestiones metodológicas y operativas los representantes al foro suelen tener entre 10 y 14 años. En el I Foro se dieron cita 150 niños y niñas y en el II 180, en este último procedentes de 33 colegios, un servicio de día municipal y dos asociaciones de menores.

El profesorado, los distintos agentes educativos y técnicos implicados hicieron sólo labores de apoyo. Pese a esto, el papel del profesorado es fundamental para los objetivos del Foro Canario de la Infancia puesto que son los que nos permiten, en primer lugar, poder integrar a los colegios en este proyecto y, en segundo lugar, de su compromiso con la educación en valores nace un caudal de aportaciones y actividades que enriquece esta nueva institución.

Una vez designados los colegios e instituciones y constituidos los grupos de trabajo, se designa a una persona adulta para que haga labores de coordinación y se nombran a los y las representantes al Foro Autonómico. La subcomisión técnica trata de realizar una labor de apoyo logístico y educativo constante. Se les entrega a los centros participantes distinto material de trabajo, entre los que destaca la Guía “Escuchar a la Infancia”, material que reproduce la Convención de Derechos del Niño.

El Foro tiene carácter regional con el objeto de propiciar el acercamiento entre todas las islas. Esto supone un esfuerzo añadido de cara a la organización del Foro debido a las limitaciones propias de la realidad insular de Canarias. Se establece un calendario de reuniones de trabajo en cada una de las islas con los colegios y colectivos de menores, buscando el apoyo de los centros del profesorado, las áreas correspondientes de los Cabildos y los ayuntamientos.

Hay que diferenciar la filosofía del Foro de la Infancia de otras iniciativas, tales como los plenos municipales infantiles o actividades de acercamiento al mundo judicial o legislativo, cuyo objetivo suele ser únicamente el de dar a conocer los mecanismos de representación política o de funcionamiento de las distintas administraciones. El Foro Canario

de la Infancia tiene una clara voluntad pedagógica pero también trata de ser una plataforma permanente de representación de la infancia y de convertirse a medio plazo en una entidad consultiva y deliberativa, en la línea de otras iniciativas de carácter europeo que se citarán más adelante.

El I Foro Canario de la Infancia se celebró en Las Palmas de Gran Canaria, los días 18 y 19 de noviembre de 2004, en el Centro Ferial de esta ciudad. Estuvo centrado en los Derechos de la Infancia desde una perspectiva global. Esta primera edición tuvo como lema “Por el cumplimiento de los derechos de los niños y las niñas”. Después de un largo trabajo de preparación, este I Foro se planteó como una experiencia piloto que pusiera a prueba el diseño y diera pistas de la bondad del camino elegido. Las evaluaciones posteriores pusieron de manifiesto que se había acertado en el planteamiento. En general se observó que se había hecho una preparación exhaustiva por parte de los centros participantes y que se había abordado de una manera seria el grado de cumplimiento de los derechos de la infancia en nuestra Comunidad y en el resto del mundo.

Se realizaron muchas propuestas y se puso de manifiesto que si se dota a los menores de las condiciones adecuadas éstos son sobradamente capaces de expresarse con seriedad y profundidad, de transmitir sus inquietudes, deseos y necesidades sin que los adultos tengan que hacerlo por ellos ni interpretar lo que verdaderamente les conviene. Además, en la línea de este planteamiento, que busca una participación plena de los y las menores, se ha propuesto que para la próxima edición la cartelería y el diseño gráfico sea realizado por los mismos niños y niñas.

Si bien sólo pudieron asistir a este encuentro cinco chicas y chicos por grupo de trabajo, en las aportaciones realizadas al I Foro Canario de la Infancia se pudo constatar que han sido muchos más los menores que han reflexionado y puesto en común sus ideas en relación con estos temas. Es de destacar que durante los dos días no se produjeron intervenciones de los organizadores ni del profesorado acompañante en las reuniones plenarias ni en los grupos de trabajo. La voz la tuvieron siempre los niños y las niñas que asistieron al encuentro. “...Y ahora, a trabajar por los derechos de los niños y las niñas de Canarias y del mundo”. Con este llamamiento terminaba, en medio de un gran aplauso, la exposición de conclusiones del Foro Canario de la Infancia. Se llegaba así a la sesión final de este encuentro. La clausura correría a cargo de un niño de Agulo, La Gomera, que a través del silbo (forma de comunicación ancestral de los gomeros), lanzaba un “hasta pronto” a todos y todas las presentes.

El II Foro Canario de la Infancia se celebró en el Puerto de la Cruz (Tenerife) los días 17 y 18 de noviembre de 2005. Estuvo centrado en el ‘Derecho a una información adecuada por parte de los medios de comunicación social’. Básicamente se aplicó el mismo formato organizativo que en el I Foro en un intento de ir consolidando las estructuras puestas en marcha recientemente. Una vez más pudo constatarse el acierto del formato.

En esta edición se empezó a trabajar de manera exhaustiva uno de los Derechos de la Infancia, elegido además por los y las asistentes al Foro. Al estar centrada la temática de esta edición en los medios de comunicación social pudimos contar con la presencia de medios escritos, radiofónicos y audiovisuales que enriquecieron el trabajo a través de la elaboración de talleres, programas de radio en directo, participación en una mesa redonda y con el contacto estrecho con los niños y niñas. El trabajo realizado en los centros educativos y el producto de las deliberaciones realizadas en el mismo Foro proporcionaron un caudal de aportaciones que pusieron de manifiesto la sensibilidad de los menores frente al mundo de los medios de comunicación.

La duración del Foro Canario de la Infancia es de una jornada y media. El alumnado y el profesorado procedente de todas las islas pernoctan en un hotel. No es raro que, dada la realidad social y geográfica de Canarias, sea el primer viaje que muchos chicos y chicas realizan fuera de su isla. Esto aumenta la sensación de “gran acontecimiento” que tienen muchos de ellos y ellas. Se busca, además, que hayan espacio y actividades de convivencia y de conocimiento entre todos y todas las asistentes.

Una vez finalizado el Foro Canario de la Infancia se inicia un periodo de evaluación. En primer lugar se recogen las opiniones por escrito de cada uno de los y las asistentes. Después de realizar los oportunos vaciados de los datos se aborda una primera valoración por parte de la Subcomisión Técnica. Tanto los datos de la evaluación como las observaciones de la Subcomisión se contrastan posteriormente en reuniones con el profesorado y monitores y monitoras en cada una de las islas. Esto permite que el Foro sea un proceso sometido a una constante evaluación y mejora.

Las conclusiones a las que se llega en cada uno de los Foros se articulan en un conjunto de peticiones y observaciones estructuradas de la siguiente forma: “Lo que hemos visto en Canarias”, “Lo que hemos visto en el resto del Mundo”, “Lo que pedimos a nuestros políticos”, “Lo que pedimos a nuestros padres y madres”, “Lo que pedimos a la sociedad” y “A lo que nos comprometemos”. Estas reflexiones y demandas, hechas sin cortapisas de ninguna clase, en la que el profesorado y técnicos son meros vehículos transmisores, se publican, ya sea en forma de folleto o en un CD, junto con el resto de las aportaciones realizadas en el Foro (presentaciones de trabajos de los centros, material didáctico elaborado, reportajes audiovisuales, etc). Este material va constituyendo un fondo documental en el que se manifiesta la voz de niños y niñas de Canarias. Material que por su procedencia geográfica y social podemos considerar como altamente representativo de las inquietudes del conjunto de la infancia de nuestras islas.

A partir de aquí, se trata de dar una vuelta de tuerca más: el de avanzar en la toma de consideración política de esta expresión de la voz de la infancia. Para eso se han dado algunos pasos de una importante significación. El pasado 27 de octubre de 2005 se presentaron en el Parlamento de Canarias, en Santa Cruz de Tenerife, las conclusiones del I Foro Canario de la Infancia. Asistieron a este acto un niño y una niña de cada una de las islas, representando al conjunto de sus compañeros y compañeras asistentes a este encuentro. Fueron recibidos por el presidente del Parlamento de Canarias, el Consejero de Educación, Cultura y Deportes, la Consejera de Empleo y Asuntos Sociales, el Diputado del Común y la Presidenta de UNICEF en Santa Cruz de Tenerife. Las autoridades citadas oyeron una a una las conclusiones del I Foro Canario de la Infancia expuesta por todos los niños y niñas de las siete islas que se dieron cita en la sede de la voluntad popular y se comprometieron en tener presentes estas conclusiones en sus respectivas políticas. Además, este material se ha hecho llegar a distintos agentes sociales y a los centros de profesores de Canarias para su reparto posterior entre las comunidades educativas⁴.

Para la próxima edición del Foro Canario de la Infancia está previsto seguir avanzando en la dotación de nuevos instrumentos de deliberación y expresión de los y las menores de Canarias. Para ello se crearán los Foros Insulares de la Infancia. Se pretende dotar a cada isla de un órgano propio que reúna a representantes de la infancia en un ámbito insular para

⁴ Por otra parte, está previsto para el 4 de mayo de 2006, fecha posterior a la elaboración de esta comunicación, que se presenten las conclusiones del II Foro de la Infancia en la sede de la Presidencia del Gobierno en Las Palmas de Gran Canaria, con un formato similar al realizado en el Parlamento de Canarias.

que a partir de ahí se envíen a los y las representantes encargados de hacer las aportaciones oportunas al III Foro Canario de la Infancia (que se celebrará, previsiblemente, en el mes de febrero de 2007 en la isla de Fuerteventura⁵). El tema, consensuado en el II Foro, para trabajar en el III Foro Canario de la Infancia es el del “Derecho a la Salud”.

En la constitución de los Foros Insulares, a los que se quiere dotar de la autonomía necesaria, se contará con la implicación de los Cabildos⁶ y los ayuntamientos interesados. De esta forma se aspira a poder contar con un mayor número de colegios y entidades, aumentando de esta forma el nivel de representatividad del Foro Canario de la Infancia y, al mismo tiempo, extender la educación en valores y para la ciudadanía a un ámbito mayor del Archipiélago Canario. La previsión es que se constituyan estos Foros Insulares de forma consecutiva en una fecha próxima al 20 de noviembre y que el trabajo y las aportaciones resultantes tengan el carácter de propuestas insulares. Los chicos y chicas que se reúnan en el Foro Canario hablarán y participarán también en representación de sus islas. De esta forma el Foro de la Infancia se convertirá en un espacio de intercambio y conocimiento entre menores de todas las islas por encima de la realidad insular de Canarias.

Los Foros Insulares, a diferencia del Foro Canario, se organizarán en una sesión de mañana y tarde en uno de los centros participantes o en algún recinto de carácter público. Se tratará de resumir en este espacio una programación similar a la realizada hasta ahora, combinando las puestas en común con las actividades formativas.

Esperamos que en un futuro más o menos inmediato la articulación de los Foros Insulares con el Foro Canario de la Infancia proporcione una estructura estable y adecuada al servicio de nuestros niños y niñas y que lo que se acuerde, se proponga y se delibere en ella sea tenido en cuenta a la hora de diseñar y ejecutar políticas que afecten a los menores.

La Filosofía del Foro de la Infancia se inspira en una corriente pedagógica que entiende a los menores como sujetos de derechos y los considera como ciudadanos y ciudadanas plenamente constituidos. Esto no significa que puedan ser completamente autónomos en todos los órdenes de la vida. Evidentemente, por cuestiones propias de su de minoría de edad, permanecen bajo la tutela de sus padres y madres, tutores y tutoras o del profesorado en lo que concierne a las cuestiones docentes. Pero cualquier proceso educativo debe tener como finalidad la progresiva emancipación de los individuos. Y en este sentido debe tratárseles como ciudadanos y ciudadanas, atribuyéndoles responsabilidades y ejercitándolos en sus derechos, en sus obligaciones y libertades.

Desde luego, la cuestión de cómo poner en práctica una verdadera educación para la ciudadanía, de cómo considerar a los y las menores de edad en relación a los derechos ciudadanos, ha suscitado una amplia controversia.⁷ En el Foro Canario de la Infancia, en este sentido, suscribimos las palabras de Jean Le Gal, pedagogo militante del Movimiento Freinet, cuando sostiene que “al apostar por la libertad, la autonomía, la responsabilidad y la capacidad de discernimiento del niño, le permitiremos que los actualice y que se convierta en un ciudadano libre, autónomo y responsable, capaz de vivir con los demás en una sociedad democrática”.⁸ Esto, además, ha quedado plasmado en la Convención Internacional de los Derechos del Niño. Documento que constituye el referente fundamental que

⁵ Se pretende, además, que las distintas convocatorias del Foro Canario de la Infancia vayan rotando por cada una de las islas.

⁶ Órganos de gobierno de carácter insular, similares a las Diputaciones Provinciales.

⁷ Ver LE GAL, J. (2005): *Los derechos del niño en la escuela*. Barcelona. Graó.

⁸ *Ibidem*, pag 16.

inspira el Foro Canario de la Infancia y con cuya promoción y difusión se siente comprometido.

La metodología del Foro Canario de la Infancia se basa en la consideración del menor como un ciudadano o ciudadana activa y responsable, capaz de manifestar su opinión y de tener razones fundadas para hacerlo, capaz de debatir seriamente sobre los problemas que le atañen y sobre la sociedad en la que viven y de aportar soluciones y propuestas. De esta manera se pretende también educar en el contexto de una sociedad abierta, participativa y democrática. Esto supone además, lógicamente, una nueva disposición y sensibilidad por parte, principalmente, de los educadores y educadores, lo cual implica un proceso de aprendizaje continuo.

Una de las palabras claves es ‘participación’. En el contexto escolar el fomento de la participación constituye una herramienta fundamental para la educación para la ciudadanía. Una participación que, en todo caso, debe estar acompañada del fomento del trabajo en equipo, del respeto al otro, de la capacidad de saber escuchar, del compromiso con proyectos de solidaridad, de saber interactuar con las normas. De esta forma se construye una identidad democrática y ciudadana. El Foro Canario de la Infancia trata de impulsar esta filosofía en la escuela y de ponerla en práctica en sus convocatorias.

Al mismo tiempo, el Foro Canario de la Infancia se siente comprometido con toda aquella iniciativa que contribuya a la participación social de los menores. En este sentido, otra fuente de inspiración es el proyecto internacional “La Ciudad de los Niños”, promovido por el pedagogo Francesco Tonucci⁹ y el *Istituto di Scienze Della Congnizioni del Consiglio Nazionale delle Ricerche* de Roma.

La filosofía del proyecto “La Ciudad de los Niños” parte de la idea de que nuestras urbes no están pensadas por y para los niños. En todo caso están diseñadas para un varón, adulto, trabajador y que se desplaza en coche. Si las ciudades estuvieran pensadas por y para los niños la calidad de vida que se alcanzarían en éstas, las nuevas formas de relación social que se establecerían, redundaría en una mejora de la calidad de vida para toda la ciudadanía (y fundamentalmente a los colectivos desfavorecidos). Este proyecto hace hincapié también en la necesidad de fomentar la participación social de los niños y niñas sobre todo a escala municipal. Pone el acento en el compromiso explícito del alcalde o alcaldesa quien crea un Consejo de Niños y Niñas para que le ayude en el mejor gobierno de la ciudad, comprometiéndose a tener en cuenta sus propuestas.¹⁰

Nuevamente, el Foro Canario de la Infancia participa de unos planteamientos que parten de que “la primera y más importante acción que ha de emprenderse es la de dar a los niños el papel de los protagonistas, darles la palabra, permitirles expresar opiniones; y los adultos ponernos en actitud de escucharlos, de desear comprenderlos y con voluntad de tomar en cuenta aquello que dicen”¹¹.

En la medida en que estas iniciativas se generalicen tendríamos que intentar combinar las distintas acciones y articularlas para evitar solapamientos. Un ejemplo de esta coordinación se da en Fuerteventura, donde el Cabildo de esta isla organiza ya un Foro Insular

⁹ El famoso pedagogo italiano Francesco Tonucci ha colaborado durante años con los Movimientos de Renovación Pedagógica de Canarias. En el mes de febrero de 2006 visitó la ciudad de La Laguna en el marco de un ciclo de conferencias sobre Participación Social, organizadas por este municipio. Como consecuencia de esta intervención, la ciudad de La Laguna se adhirió al proyecto “La Ciudad de los Niños” y se comprometió a crear el Consejo de Niños y Niñas.

¹⁰ Tonucci, F. (2004): *La ciudad de los niños*. Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

¹¹ *Ibidem*, pag 53.

de la Infancia, con la participación de la mayoría de las escuelas, y del que sale una representación al Foro Canario de la Infancia. La organización de Consejos Municipales de la Infancia, en la medida en que se conviertan en cauces auténticos de participación de niños y niñas, serían un elemento fundamental en la promoción de una educación para la ciudadanía.

Por otra parte, la Convención Internacional de los Derechos del Niño ha promovido en unos casos o impulsado en otros, instituciones que promueven la participación infantil y que luchan por la promoción de esta parte fundamental de la población mundial. Podemos citar el Parlamento Mundial de los Niños, iniciativa promovida por la ONU y que se reunió en París 1999 con motivo del décimo aniversario de la Convención, o la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras (también auspiciadas por la ONU y la UNESCO).

Como se indicó al principio, la colaboración de UNICEF-Canarias con la Subcomisión Técnica del Foro Canario de la Infancia aporta la visión de una institución de reconocido prestigio en la promoción mundial de los niños y las niñas. Sus Informes sobre el Estado Mundial de la Infancia, constituyen un referente para el trabajo del Foro y de las escuelas que participan en el mismo.

Entre unas iniciativas y otras, el trabajo en las escuelas se va progresivamente enriqueciendo. Recientemente se ha invitado a los colegios que forman parte del Foro Canario de la Infancia a que se integren en la 'Red Canaria de Escuelas Solidarias', una institución que, bajo distintos formatos, lleva ya 12 años de trabajo en nuestras islas. Esta Red, que hasta ahora ha estado enfocada tradicionalmente a los centros de educación secundaria, empezará a partir de ahora a elaborar proyectos de colaboración entre las dos etapas educativas. A esto hay que sumar distintas iniciativas de participación más o menos estables que se dan en las escuelas canarias, como son comisiones de convivencia formadas por el alumnado o de constitución mixta, comités de solidaridad y Derechos Humanos, actividades encaminadas a la resolución de conflictos, la educación para la convivencia, o la educación intercultural, etc.

En este contexto, el Foro Canario de la Infancia aspira a convertirse en un Consejo de la Infancia Canaria y en el referente de participación de los niños y niñas de nuestro archipiélago. Las dos ediciones llevadas a cabo hasta ahora permiten suponer que se está en el camino adecuado y que los beneficios sociales que se pueden obtener de este proceso compensarán con creces las dificultades propias de un proyecto de este calado.

5ª Sección

Investigación y docencia en educación comparada



*LA EDUCACIÓN COMPARADA COMO
ÁMBITO DE INVESTIGACIÓN*

PROGRAMAS DE MOVILIDAD: IGUALDAD DE OPORTUNIDADES¹

Esther Belvis Pons

Maria Victoria Moreno Andrés

Universidad Autónoma de Barcelona

1. INTRODUCCIÓN

En el contexto actual caracterizado por la globalización, -con los enormes cambios económicos, sociales y culturales que comporta- la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) puede, sin duda, ser un excelente instrumento de desarrollo del bienestar de los ciudadanos. El dinamismo de la economía y la profundización en la participación democrática dependerán, en gran medida, de la forma en que las sociedades incorporen los cambios y asuman las transformaciones sociales que conllevan. En este contexto, la formación científica, humanística, artística y técnica adquiere una relevancia social fundamental, no sólo como soporte del itinerario del aprendizaje para la actividad profesional, sino también como fundamento para el proceso de construcción de una comunidad europea de ciudadanos. La institución universitaria, que siempre ha jugado un papel decisivo en el desarrollo cultural, económico y social de los estados europeos, debe desempeñar una función decisiva en este nuevo escenario.

La Declaración de Bolonia ha puesto en marcha el Espacio Europeo de Educación Superior. Pretende la armonización de las estructuras de la enseñanza superior y un sistema común de créditos que permitan la **promoción de la movilidad y la supresión de obstáculos para el ejercicio libre de la misma por los estudiantes, profesores y personal administrativo de las universidades y otras Instituciones de enseñanza superior europea**. En el desarrollo del propio “Proceso de Bolonia” un elemento clave para encauzar e

¹ Este artículo está basado en la investigación llevada a cabo por Ferran Ferrer (dir), Pilar Pineda, Joan Senent, Javier M. Valle, Luis M. Naya, y Vicente Llorent - con el soporte de Victoria Moreno y Esther Belvis, investigadoras del grupo de la Universidad Autónoma de Barcelona - bajo el título “Estudio sobre la movilidad de los estudiantes universitarios en España. Índice de elegibilidad, factores explicativos y propuestas de mejora” financiada por el Ministerio de Educación y Ciencia del gobierno español en su programa EA-2005, nº de proyecto 122448.

impulsar los objetivos fue el **Consejo de Lisboa de 2000**², que definió con prioridad que en el período 2000-2010 la Unión Europea se convirtiera en la economía basada en el conocimiento más dinámica y competitiva del mundo. Para dar crecimiento y coherencia a todos estos cambios, los programas de movilidad se convierten en el vehículo perfecto para activar una red de conocimiento y de personas que conformen de forma vivencial este entramado legislativo. En los últimos años en el conjunto de la Unión Europea se ha producido un aumento tanto en el número de profesores como de estudiantes que participan en los programas³. Esta evolución también se observa claramente en los datos relativos a España, aunque son necesarias dos matizaciones.

La investigación realizada – *Estudio sobre la movilidad de los estudiantes universitarios en España. Índice de elegibilidad, factores explicativos y propuestas*⁴ – financiada por la Dirección General de Universidades tiene como objetivo general el estudio de la movilidad de los estudiantes Erasmus y Sicue, en el ámbito de la UE y en el contexto universitario español. El estudio pretende conocer el alcance y los flujos de la movilidad, al mismo tiempo que analiza los principales factores que influyen e inhiben la participación en los programas de movilidad en las Facultades de Educación de cinco universidades españolas⁵. En este artículo se presentan los resultados obtenidos sobre los factores que inciden en la movilidad haciéndose una valoración al respecto de la igualdad de oportunidades en referencia a la participación en los mismos. Algunas cuestiones a considerar fueron: ¿son suficientes los recursos económicos públicos que se invierten en la movilidad?; ¿la movilidad se promueve de manera igualitaria desde las diferentes universidades europeas?; ¿todos los estudiantes se plantean la posibilidad de participar en programas de movilidad?; ¿Los programas de movilidad dan respuesta a las necesidades de los estudiantes y viceversa, es decir, la movilidad de los estudiantes responde a los objetivos previstos?

2. LOS PROGRAMAS DE MOVILIDAD

El **programa Erasmus** que entra en vigor el 1987⁶ con clara vocación europeísta, ha resultado el impulsor de la movilidad académica en los últimos veinticinco años. Los principales objetivos del mismo se centran en conseguir un aumento importante del número de estudiantes de universidad – el concepto de universidad entendido de forma amplia y flexible – de forma que se disponga de personal con una experiencia directa en la vida económica y social de otros Estados miembros. Se pretende, asimismo promover la cooperación entre las universidades, movilizándolo el potencial intelectual de profesores y alumnos. En definitiva, se busca la consolidación de una Europa de los ciudadanos a través del establecimiento de relaciones, en este, caso académicas.

² Consejo Europeo de Lisboa. 23-24 marzo 2000.

Cfr. En <http://europa.eu.int/abc/doc/off/bull/es/200003/i1001.htm>.

³ Comisión Europea: Erasmus en Cifras y Estadísticas.

Cfr. http://europa.eu.int/comm/education/programmes/socrates/erasmus/million/facts_es.html.

⁴ Ref. EA2005-0233. El estudio se ubica en el marco de las Acciones con cargo al Programa de Estudios y Análisis de la Dirección General de Universidades, destinadas a la Mejora de la Calidad de la Enseñanza Superior y de la Actividad del Profesorado Universitario, Ref. EA2005-0233, en el periodo de marzo a octubre 2005.

⁵ Universidad Autónoma de Barcelona, Universidad Autónoma de Madrid, Universidad de Valencia, Universidad del País Vasco y Universidad de Sevilla.

⁶ Cfr. <http://europa.eu.int/abc/treaties/es/estr14a.htm#> - *Acte unique européen*.

Pese a que la participación en los programas de movilidad es todavía muy reducida, podemos hablar de un cierto éxito del propio programa Erasmus dada su larga trayectoria y su favorable prospectiva en el nuevo marco del Espacio Europeo de Educación Superior. Algunos de los aspectos destacables del programa que pueden haber influenciado positivamente su desarrollo se basan en la idea de una universidad flexible con una gestión basada en la confianza de todos los actores intervinientes – instituciones, docentes, coordinadores y estudiantes – promoviendo la autonomía y garantizando en lo posible la equivalencia académica suprimiendo, de esta manera, los obstáculos habituales de la movilidad. Asimismo, aunque pueda parecer contradictorio, los escasos incentivos y compensaciones otorgadas a los docentes implicados han desembocado en un interés vocacional basado en la implicación y compromiso personal.

Los resultados obtenidos muestran que la movilidad estudiantil ha experimentado un claro aumento a lo largo del tiempo; sin embargo, si miramos el total de los estudiantes europeos, la movilidad **es muy reducida**. La media de la UE respecto a los estudiantes que participan en los programas de movilidad, ronda el 10% siendo un poco superior la media española, alrededor del 12.5% de estudiantes. Estos datos demuestran claramente que el objetivo de la movilidad no puede depender solamente de programas específicos sino que es necesario entrar en profundas modificaciones estructurales para favorecer esa movilidad y potenciar, como consecuencia, el desarrollo de la dimensión europea entre los ciudadanos de la Unión. En este sentido, es necesario garantizar la igualdad de oportunidades tal y como el artículo 2 de la decisión 253 del Consejo Europeo⁷, ya que hay todavía un porcentaje significativo de estudiantado que no participa de la experiencia.

Por otro lado, aunque el número de estudiantes con movilidad aumenta, los datos muestran que el **ritmo de crecimiento de la participación en programas de movilidad se ralentiza**. Analizando en profundidad el ritmo de crecimiento desde 1992 se observa como el ritmo de participación en programas de movilidad ha descendido claramente y se mantiene en una situación de descenso por lo que respecta a los seis últimos años. Esta situación es similar entre los estudiantes españoles y sus homólogos de la UE.

El **programa SICUE** de proyección nacional nace en 1999 y entra en vigencia el 2000 a partir del convenio marco que firman los Rectores de las universidades españolas. Para el funcionamiento del mismo se establecen, asimismo, convenios entre las distintas universidades que regulan los compromisos en materia de movilidad y que se basan en confianza, la transparencia informativa, la reciprocidad y la flexibilidad institucional. La revisión de los mismos está sujeta a la demanda y cumplimiento de las premisas acordadas, por lo cual, el convenio puede ser revisado para su modificación teniendo en cuenta los aspectos citados.

La finalidad del programa es ofrecer al estudiantado la posibilidad de cursar parte de sus estudios en otra Comunidad Autónoma garantizando la equivalencia académica y la adecuación al perfil profesional, haciendo especial énfasis en la posibilidad de formarse en otro entorno universitario y lo que ello conlleva: experimentar metodologías diversas, posibilidad de cursar ciertas asignaturas, desarrollar las prácticas en otro abanico de centros, etc. Se suma al consecuente valor formativo todo aquel aprendizaje social y cultural que implica participar de la vida de otra Comunidad Autónoma.

⁷ Decisión no 253/2000/ce del Parlamento Europeo y del Consejo de 24 de enero de 2000 por la que se establece la segunda fase del programa de acción comunitario en materia de educación Sócrates.

El programa SICUE está en plena expansión. Hay que tener en cuenta que uno de los factores que pueden ser motor de su éxito es el montante económico recibido respecto al programa Erasmus; la beca recibida es cuatro veces superior. Dado que son menores los gastos y disminuye la dificultad lingüística es de prever que en el futuro sea un posible competidor de la movilidad europea. Pese a encontrar ciertos aspectos comunes- propios de la movilidad académica- los programas se acogen a objetivos diversos, que se ratifican a partir de los propios objetivos de movilidad del estudiantado.

3. METODOLOGÍA

El estudio se fundamenta en tres ejes metodológicos: el análisis documental, la aplicación del índice de flujos de movilidad, y el trabajo de campo para la recogida de datos. La metodología utilizada contempla la utilización de instrumentos⁸ de talle cualitativo – foros de discusión- y de talle cuantitativo – cuestionarios - para abordar las diferentes variables del estudio. Cada una de las universidades participantes se encargó de realizar la aplicación de los mismos a la muestra asignada, a partir de los criterios previamente establecidos por el equipo de investigación

La muestra incluyó un total de 226 participantes que se dividían en dos categorías terminológicas que sirvieron para definir submuestras⁹ de análisis en la explotación de los datos.

El cuestionario

El cuestionario es el instrumento a partir del cual se recogió toda la información de tipo cuantitativo. La elaboración del mismo se hizo a partir de un listado de variables e indicadores¹⁰ que recogían los principales aspectos vinculados con la movilidad y que se concretaron posteriormente en una serie de ítems. Estos serían organizados en bloques para facilitar el análisis de la información. La validación estuvo a cargo del grupo de investigación que asimismo estableció la definición de la muestra (226 participantes). El reparto de los cuestionarios se realizó de forma presencial y a través del correo electrónico.

El foro de discusión

El foro de discusión recogió información de tipo cualitativo, permitiendo profundizar la información sobre temas clave y ayudando así a matizar los resultados obtenidos con el cuestionario. Los indicadores y variables contemplados son los mismos que en el cuestionario; partiendo de ellos se construye un guión de foro que dinamice la discusión grupal sobre cuestiones a tratar. El registro de los resultados se realizó a través del soporte audio y a partir de las informaciones extraídas se realizó un informe cualitativo donde se incluían las opiniones de los participantes en las diferentes universidades.

La muestra

La muestra de estudiantes que respondió **el cuestionario fue de 226 estudiantes** distribuidos entre las 5 universidades, de los cuales **72 participaron en foros de discusión**

⁸ Ver anexo.

⁹ Estudiantes IN: aquellos estudiantes de la propia universidad enviados a otros centros.

Estudiantes OUT: aquellos estudiantes de otros centros recibidos en la propia universidad.

¹⁰ Ver anexo.

—en total se celebraron 13 foros. Los estudiantes de la muestra realizaron la movilidad en los cursos 2004-2005 y 2005-2006.

La figura 1 muestra el detalle de la distribución de la muestra de estudiantes de cada universidad en función del tipo de programa y el origen del estudiante.

Figura 1. Muestra por universidades según el programa, el curso y el origen del estudiante.

| | | Programa movilidad | | | | Origen estudiante ¹¹ | | | |
|--------------|-----|--------------------|---------------|-------|---------------|---------------------------------|---------------|----|---------------|
| | | Erasmus | | Sicue | | OUT | | IN | |
| | | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Universidad | UAB | 59 | 35,12 | 17 | 29,31 | 55 | 33,95 | 21 | 32,81 |
| | UAM | 43 | 25,60 | 0 | 0,00 | 28 | 17,28 | 15 | 23,44 |
| | UAV | 34 | 20,24 | 14 | 24,14 | 39 | 24,07 | 9 | 14,06 |
| | US | 15 | 8,93 | 9 | 15,52 | 13 | 8,02 | 11 | 17,19 |
| | UPV | 17 | 10,12 | 18 | 31,03 | 27 | 16,67 | 8 | 12,50 |
| Total | | 168 | 100,00 | 58 | 100,00 | 162 | 100,00 | 64 | 100,64 |

4. PRINCIPALES RESULTADOS

4.1. El perfil del estudiantado Erasmus y Sicue y las características de los programas de movilidad

Los resultados cuantitativos obtenidos nos permiten dibujar, en primer lugar los rasgos comunes que caracterizan a los estudiantes inscritos en los programas de movilidad Erasmus y Sicue de las Facultades de Ciencias de la Educación y, en segundo lugar, las características pedagógicas de sendos programas de movilidad. La relación entre los dos conjuntos de factores permitirá analizar qué tipo de desigualdades socioeducativas se detectan en el contexto de la participación en los programas de movilidad. Las variables de perfil de los estudiantes y de características de los programas más significativas para el análisis son las siguientes:

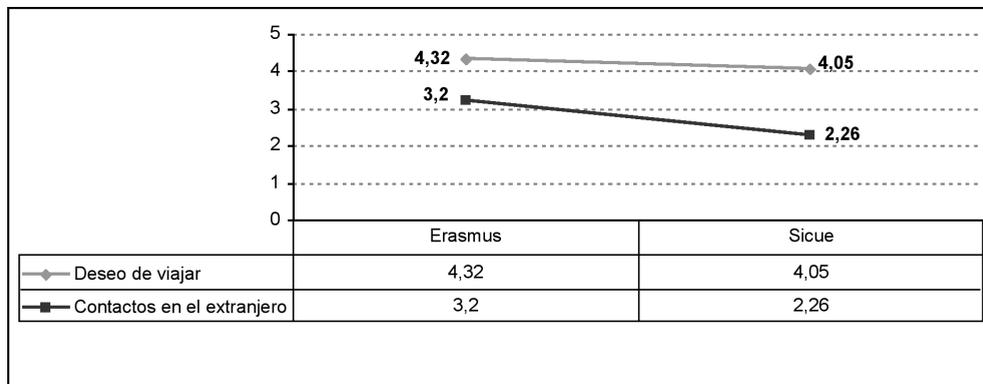
- La realización de estancias en el extranjero
- El nivel de idiomas de los estudiantes
- Los requisitos de los programas de movilidad

La **realización previa de estancias en el extranjero** influye de forma positiva en la movilidad, ya que genera interés y curiosidad por otros contextos y culturas. La mayoría de estudiantes ha tenido diversas experiencias de movilidad —un 72,12% de los estudiantes—. Las estancias son sobre todo por motivo de estudios —un 90,86% de los estudiantes; las estancias por motivos de turismo-ocio o laborales también aparecen como un factor de la movilidad. Esto hecho permite plantear la hipótesis que los estudiantes que no

¹¹ Los estudiantes de origen OUT son aquellos españoles que marchan a realizar programas de movilidad fuera del país y los estudiantes de origen IN son aquellos que vienen a estudiar a las universidades del estudio procedentes de otra universidad.

tienen posibilidad de realizar estancias en el extranjero o no han participado en las mismas –de un u otro tipo- tienen menos posibilidades de participar en los programas Erasmus o Sicue.

Figura 2. Comparación de medias de las puntuaciones de Erasmus y Sicue entre los motivos de movilidad: *contactos en el extranjero* y *deseo de viajar*.



El hecho de *tener contactos en el extranjero* es una variable que está muy vinculada a las estancias en el extranjero. Dicha variable tiene más peso como motivo de movilidad para los estudiantes Erasmus que para los estudiantes Sicue¹² (figura 2), probablemente porque ésta tiene más relación con la movilidad internacional que con la nacional, y debido a las dificultades que conlleva una estancia en el extranjero y el apoyo que supone tener conocidos cerca; para los Erasmus la movilidad es más incierta y este factor les daría seguridad¹³.

Los estudiantes Erasmus y Sicue coinciden en que un motivo importante de movilidad tiene que ver con el *deseo de viajar* (figura 2). De hecho, la posibilidad de viajar es uno de los motivos de movilidad¹⁴ que más puntúan los estudiantes. Los programas de movilidad son vistos como la posibilidad de viajar, de enriquecimiento lúdico-cultural y de crecimiento personal. Esto pone en tela de juicio que se cumplan los objetivos de los programas de movilidad ya que se observa cómo, en general, los estudiantes están más motivados por aspectos personales que por académico-profesionales.

De entrada, existen diferencias significativas a la hora de situar el **conocimiento de idiomas** en la escala de motivos de movilidad de Erasmus y Sicue, lógicamente debido a que los Sicue se mueven entre comunidades autónomas que tienen como idioma com-

¹² Tal y como muestra la figura 2 los Erasmus puntúan el motivo de movilidad *contactos en el extranjero*, en una escala de 0 a 5, con un 3,2 y los Sicue con un 2,26. Esta diferencia que es significativa desde el punto de vista estadístico con una significación de 0,002.

¹³ Tener conocidos en el destino es un motivo medianamente importante para la movilidad de los Erasmus, pero dichos estudiantes no acostumbran a tener conocidos en el destino, de manera que es una motivación más cercana a lo deseado que a lo resultante.

¹⁴ Por motivos de movilidad entendemos aquellos factores que impulsan al estudiante a participar en un programa de movilidad, independientemente del destino y de sus características.

partido el castellano; no obstante, el hecho de *aprender otro idioma* es una variable con claro protagonismo en la movilidad¹⁵ que, por un lado, influye -casi de forma exclusiva- en la elección del destino, y por otro lado, influye en las facilidades o dificultades con que cuentan los participantes a la hora de iniciar una experiencia en un lugar foráneo.

El *inglés* es el idioma que presenta un mayor dominio por parte de los estudiantes -un 62,22% dominan el inglés. En el caso del resto de idiomas -*francés, alemán e italiano*-, la mayoría del estudiantado manifiesta no tener conocimiento alguno. Pero los idiomas pueden influir de forma diversa en los estudiantes -como impulsor y facilitador de la experiencia de movilidad o como inhibidor de la misma- según sea el nivel de conocimiento que tengan de los mismos.

Si tenemos en cuenta las características de los alumnos observamos, principalmente, que existe relación entre el *nivel de estudios del padre y la madre* respecto al dominio de la lengua inglesa, que es la lengua por extensión del mundo laboral y científico aparte de ser el idioma extranjero que se estudia en la enseñanza obligatoria. Así, aquellos estudiantes cuyos padres y madres no tienen estudios manifiestan no tener conocimiento del idioma o tener un conocimiento bajo. En cambio, para el resto del estudiantado -cuyos padres y madres tienen estudios primarios, secundarios o superiores- el nivel de inglés es medio/alto. El nivel cultural del entorno familiar puede tener implicaciones en la movilidad del estudiantado ya que a menos estudios de los padres menos conocimiento de la lengua y dados los resultados se observa que la mayoría de participantes provienen de un entorno cultural medio-elevado.

Por último, otro factor que favorece el dominio de idiomas es *tener amigos extranjeros o haber participado en otro programa de movilidad*. Ambos factores se vinculan con el factor estancias en el extranjero que se ha comentado como promueven el conocimiento de otras lenguas, y por tanto, incentivan la movilidad.

Las diferencias entre los **requisitos para la participación en los programas Erasmus y Sicue** tienen un notable impacto en el perfil de los estudiantes que participan y en los motivos por los cuales participan en la movilidad.

Para el estudiantado Erasmus el principal requisito para el programa de movilidad es precisamente el *conocimiento mínimo de la lengua de instrucción*; los estudiantes deben acreditar el cumplimiento de este requisito -independientemente del nivel académico que tengan- para ser aceptado por la universidad de destino, no obstante, extrañamente el estudiantado comenta que esta norma no se cumple en bastantes casos. Sea cual fuere la realidad del cumplimiento del requisito, la base del mismo limita la movilidad a aquellos estudiantes con mayor conocimiento de idiomas, que son a su vez aquellos estudiantes que han tenido mayores oportunidades para estudiarlos y practicarlos.

Para la mayoría de los estudiantes Erasmus los motivos académicos de movilidad no resultan un factor de peso, sino que ocupan un papel más secundario. Este hecho, además de hacer referencia a un perfil determinado de estudiante, también es consecuencia de la *poca información* con la que cuenta el estudiante sobre las universidades de destino; en concreto, el estudiantado Erasmus opina que hay poca información sobre las posibilidades académicas en los diferentes destinos, así como una *falta de actualización de la informa-*

¹⁵ Estadísticamente, la puntuación media del factor idioma es la más elevada, aunque no sea relevante para los estudiantes Sicue debido a la mayor proporción muestral de los Erasmus y a la alta valoración que recibe por la mayoría de estos estudiantes.

ción a la que se puede acceder. Asimismo, hay mayores dificultades para reconocer los créditos ya que se trata de planes de estudio de otros países y la selección de las asignaturas es dificultosa por la falta de información.

Para los Sicue el principal requisito para la movilidad es la *nota media de su expediente académico*, requisito que funciona a modo de criterio para la asignación de becas en función de la ordenación priorizada de las puntuaciones de los candidatos solicitantes. De forma consecuente, los estudiantes del programa Sicue son aquellos que gozan de un perfil académico con mejores calificaciones.

No es de extrañar, pues, que respecto a los motivos académicos de movilidad, los estudiantes Sicue presenten un *elevado interés por cursar ciertas asignaturas o especialidades* que no se ofertan en la propia universidad de origen, y les motivan factores vinculados al *prestigio de la universidad de destino* o a *las metodologías docentes utilizadas*.

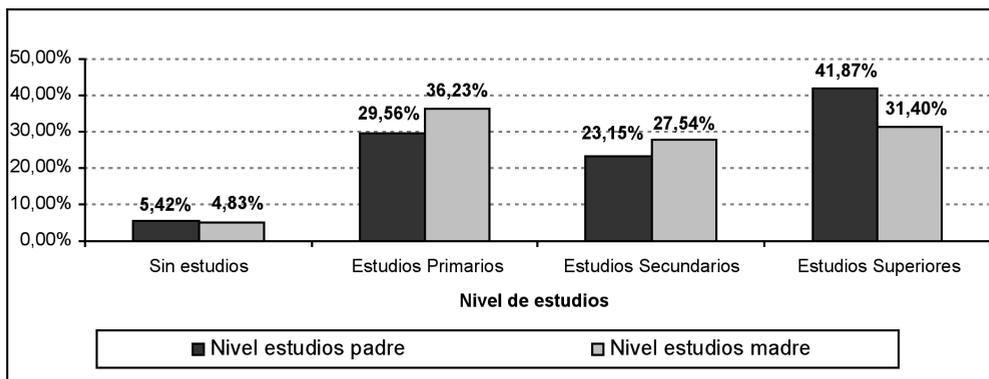
4.2. El contexto familiar de los estudiantes Erasmus y Sicue y las características del destino de la movilidad

Para analizar las posibles desigualdades de tipo socioeconómico a que se deben enfrentar los estudiantes motivados a participar de la movilidad es necesario poner en relación el contexto familiar de los estudiantes y la ayuda económica con qué puede contar para la participación en el programa, con la incidencia que tiene el nivel socioeconómico del lugar de destino en la decisión del estudiante. Las variables de contexto familiar y de características del destino más relevantes para el análisis son las siguientes:

- El nivel educativo y socioeconómico de los padres
- Las ayudas económicas previstas para la movilidad
- El nivel socioeconómico del lugar de destino

El perfil de los estudiantes Erasmus y Sicue está muy condicionado por el conjunto de factores que hacen referencia a su contexto familiar ya que el 79% *vive con sus padres o familiares* y el 73,18% *no es económicamente independiente*, esto es, las características de su entorno familiar determinan significativamente sus posibilidades y condiciones de participación en los programas de movilidad.

Figura 3. Nivel de estudios del padre y de la madre.



Los resultados confirman la percepción de que la mayoría de estudiantes de programas de movilidad pertenecen a familias de un **estatus medio-alto, tanto por el nivel de estudios de los padres** (figura 3), **como por la actividad laboral** que desempeñan estos. A partir de estos resultados podemos plantear la hipótesis de que a más nivel educativo de los padres y a profesión más cualificada más posibilidades de participar en movilidad por parte de sus hijos.

Sin embargo, las características socioeconómicas familiares no influyen del mismo modo en el caso de los Erasmus que en el caso de los Sicue, ya que los padres de los estudiantes Sicue tienen actividades laborales de menor categoría profesional.

Una importante diferencia entre los dos programas es **la financiación que reciben los estudiantes** en cada uno de ellos, siendo en Sicue el triple que en Erasmus. Podemos así afirmar que las mayores ayudas económicas del programa Sicue contribuyen a compensar las desigualdades derivadas del contexto familiar, aumentando así la equidad del mismo.

Aunque existe la percepción de que la mayoría de los participantes suele pertenecer a familias con una situación económica desahogada, también encontramos estudiantes que manifiestan haber estado trabajando previamente o tener la intención de hacerlo en el destino para poder financiarse la propia estancia. Aún así, los datos demuestran que tan sólo la mitad de los estudiantes *trabaja*, y normalmente hace *trabajos esporádicos o a tiempo parcial* –la media de horas de trabajo es de 17,34 horas- y, en consecuencia, muchos de ellos no pueden costearse la participación en el programa de movilidad y necesitan ayuda económica.

La aportación económica de los estudiantes (a partir de los ahorros personales) para la autofinanciación de la movilidad es baja en la mayoría de la muestra –entre un 1 y un 25% respecto el total. Sólo aquellos estudiantes que trabajan en el origen y son independientes económicamente autofinancian la mayor parte de la movilidad. Los estudiantes que viven solos no suelen recibir ayuda de su familia.

Se comenta que sobre todo entre el estudiantado inscrito en el programa Sicue la *ayuda económica prevista*¹⁶ es un elemento imprescindible para poder realizar el programa. En la figura 4 podemos observar cómo las *facilidades de alojamiento* -variable relacionada con los recursos económicos disponibles en el destino- son también más valoradas por los Sicue¹⁷.

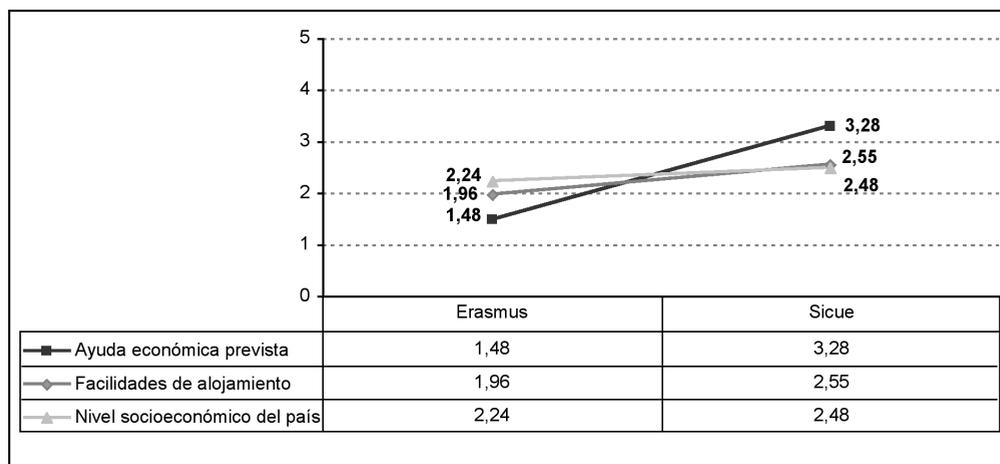
Así, entre el estudiantado inscrito en el programa Erasmus la financiación depende más de las ayudas familiares o de la propia autofinanciación, sea a través de *trabajo en el origen o en el destino*; las ayudas que se ofrecen son económicamente inferiores pero el perfil de estudiante que participa como Erasmus tiene un estatus socioeconómico superior, que es cuestionable desde el punto de vista de la igualdad de oportunidades.

En todo caso, los resultados demuestran que la cuantía de la ayuda económica, pública o familiar determina la movilidad, puesto que sólo acceden a los programas de movilidad aquellos estudiantes que pueden pagar una experiencia tan cara.

¹⁶ Así muestra la figura 4 los Sicue dan más peso en los motivos de elección de destino a la ayuda económica prevista que los Erasmus; la diferencia entre las puntuaciones es estadísticamente significativa en un nivel del 0,000.

¹⁷ Los Sicue valoran más las facilidades de alojamiento del destino de los Erasmus; la diferencia entre las puntuaciones es estadísticamente significativa en un nivel del 0,016.

Figura 4. Comparación de medias de las puntuaciones de Erasmus y Sicue entre los motivos de elección de destino: ayuda económica prevista, facilidades de alojamiento y nivel socioeconómico del país.



El 76% de los estudiantes realiza programas de movilidad en el *destino solicitado en primera opción de prioridad*, lo que significa que realizan la movilidad hacia el destino que más les motiva. Aún así, los estudiantes valoran con poco peso todos los motivos de elección –la mayoría tienen grandes motivaciones de movilidad pero una cierta indiferencia en cuanto al destino–, sobre todo los de tipo socioeconómico y sobre todo en el caso de los estudiantes Erasmus (figura 4).

Se ha detectado que los factores socioeconómicos vinculados a la elección del destino se tienen en cuenta de forma secundaria (figura 4) y se puntúan poco, es decir, se priorizan otros factores en la elección y, posteriormente se tiene en cuenta, si cabe, algún aspecto socioeconómico. Este hecho se da tanto en el estudiantado Erasmus como Sicue. Para los Erasmus de nuestro país y los Sicue un **nivel socioeconómico** u otro puede acabar facilitando la elección de un destino u otro, pero generalmente no es determinante. Entre los Erasmus del resto de países europeos se detecta la misma tendencia. Aún así, cabe considerar que para la mayoría de ellos el nivel de vida de nuestro país es bastante inferior al suyo y, en algunos casos el alumnado ha manifestado que las *ayudas recibidas* les permiten vivir holgadamente en nuestro país.

Los *problemas económicos* es uno de los aspectos que se destacan en la valoración de la estancia y de los programas que realizan los estudiantes. Como se apuntaba anteriormente, este factor se relaciona con las ayudas proporcionadas que suelen ser insuficientes para cubrir tanto los desplazamientos como la manutención. Se observa que, entre los participantes Erasmus, aquellos que trabajan en el destino son también los que tienen mayores dificultades económicas. Asimismo, aunque en menor grado, los participantes Sicue hacen también mención a este aspecto, ya que la ayuda proporcionada condiciona su adhesión¹⁸.

¹⁸ El programa se puede realizar con y sin ayuda económica.

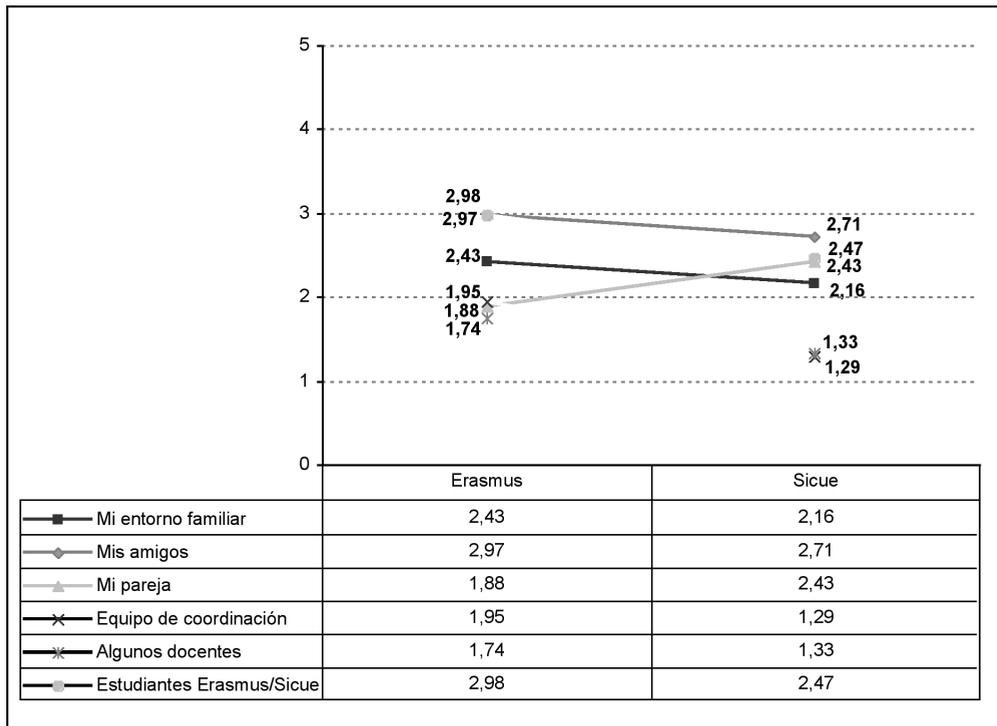
4.3. Las relaciones personales de los estudiantes Erasmus y Sicue y la cultura de inmersión del programa de movilidad

Existen una serie de factores referentes al sistema relacional de los estudiantes Erasmus y Sicue que tienen una influencia directa, tanto en la decisión de participar de la movilidad, como en la elección de destino. Las variables de relaciones personales y de cultura de inmersión destacadas para el análisis son las siguientes:

- El círculo de relaciones personales
- Las influencias del entorno personal
- El interés y conocimiento de la cultura del destino

Respecto al **círculo de relaciones personales del estudiante** de movilidad, existe la tendencia a frecuentar el *mismo grupo de amigos* –un 65,78% de los estudiantes afirma tener siempre los mismos amigos, frente al 34,22% que no tiene siempre los mismos-. Al mismo tiempo, los estudiantes manifiestan tener *amigos de diferentes culturas* (67,70%) y *países* (72,07%). Aunque los estudiantes mantienen los mismos amigos, tienen también relaciones multiculturales que pueden influir y definen parte del perfil del estudiantado que participa en movilidad.

Figura 5. Comparación de medias de las puntuaciones de Erasmus y Sicue entre las influencias personales: del entorno familiar, de los amigos, de la pareja, del equipo de coordinación de Erasmus/Sicue, de algunos docentes concretos y de otros estudiantes Erasmus/Sicue.



Las **influencias del entorno personal del estudiante** son un conjunto de variables que pueden incidir mucho en el planteamiento de movilidad que se hace el estudiante, ya que la experiencia supone afrontar una serie de retos que se emprenden con más seguridad si se cuenta con el apoyo, no sólo económico sino también afectivo y moral, de las personas más importantes del entorno personal y académico del estudiante.

Las principales influencias personales (figura 5) son *la que ejercen los amigos*, así como la que ejercen otros estudiantes Erasmus/Sicue. Podemos determinar que el grupo de amigos, así como los compañeros de universidad son los que informan y tienen un peso mayor en la adhesión a los programas. La influencia de la familia también es importante ya que promueve o inhibe la participación en los propios programas, aunque no es determinante en la decisión. El profesorado o del grupo de coordinación Erasmus/Sicue, según el estudiantado, ejerce una influencia mínima respecto a la movilidad, pero se puede observar como es más valorada por los Erasmus que por los Sicue¹⁹. Este factor puede estar relacionado con la necesidad de con mejores campañas de promoción o una mejor valoración de los mismos por los profesores.

Concretamente, los estudiantes de nuestro país valoran que las universidades españolas hacen *poca difusión y promoción* de los propios programas en los diferentes entornos universitarios cosa que condiciona la participación en los mismos. Se observa que la incidencia tanto del profesorado –se considera que éste no los valora suficientemente– como del grupo de coordinación de los programas es mínima. En general, el estudiantado manifiesta que el profesorado no incentiva la participación, al contrario, algunos muestran hasta ciertas reticencias; por lo que respecta a la coordinación, la difusión que se realiza, así como el soporte y apoyo que se da al estudiantado resulta insuficiente. En consecuencia, se observa que la difusión se realiza más entre el estudiantado y no a partir de los propios órganos y miembros de las universidades. Así pues, las instituciones encargadas de gestionar e incentivar la movilidad, según los estudiantes, no funcionan adecuadamente, ya que a veces inhiben más que promueven la participación. A menudo, los estudiantes inician el periodo de movilidad sin tener la certeza de la equivalencia de las calificaciones que obtenga en la universidad de destino y con calendarios universitarios que difieren y a veces se solapan. Estos aspectos son claros condicionantes en lo que respecta a la participación como a la valoración que se hace de los programas de movilidad.

En general, se detecta que las influencias personales tienen más peso entre, principalmente, aquellos participantes que *viven con los padres o algún familiar y no son económicamente independientes*, ya que están más condicionados por el entorno afectivo. Esta influencia también se da entre el estudiantado de *género femenino*, posiblemente, porque los aspectos emotivos pesan más en las mujeres.

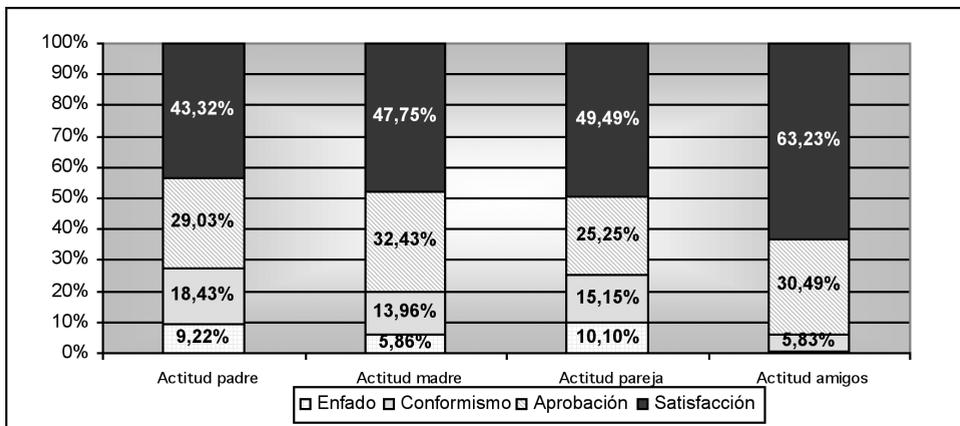
En la *figura 6* vemos como en general las diferentes actitudes de las personas más cercanas –padre, madre, pareja y amigos– tienden a ser positivas. La pareja es quien muestra un porcentaje más alto de actitud de enfado (un 10,10%), seguido del padre (9,22%), de la madre (5,86%) y en último lugar de los amigos que apenas tendrían ese tipo de actitud (0,45%).

La *influencia de la familia* suele ser positiva: la mayoría de padres y madres muestran una actitud de satisfacción hacia la participación en los programas de movilidad. La movilidad va acompañada por la aprobación del entorno familiar. En el caso de la madre, además, se observa que la actitud de satisfacción suele ser mayor respecto a las chicas que a

¹⁹ Esta diferencia en la puntuación es estadísticamente significativa en un nivel del 0,004.

los chicos; este resultado puede marcar la tendencia actitudinal de la madre de desear posibilidades para la mujer del siglo XXI que no se daban antes.

Figura 6. Comparación de porcentajes según actitudes de la familia y amigos frente al programa de movilidad.



Aún así, la actitud está condicionada, tanto en el caso de los padres como de las madres, por el nivel cultural y social. Los resultados muestran que a más nivel de estudios mayor satisfacción de los padres y las madres. Destaca que en ambos casos la actitud de enfado se da, solamente, cuando los padres y las madres no tienen estudios. Si nos referimos a la actividad laboral, observamos que la mayoría de los padres de los participantes realizan actividades laborales como técnicos, científicos e intelectuales y son además, los que muestran mayor satisfacción. En el caso de las madres, la mayoría tiene estudios primarios o superiores, y como en el caso de los padres, aquellas que realizan una actividad laboral como técnicas, científicas o intelectuales son las que muestran mayores niveles de satisfacción.

La mayoría de padres y madres del alumnado de la muestra, tal y como hemos comentado con anterioridad, se caracterizan por un nivel socioeconómico y educativo medio-alto. Es este colectivo de padres y madres muestra mayores niveles de satisfacción ya que tiene un mayor conocimiento del entorno universitario y sus posibilidades, es decir, pueden valorar mejor las implicaciones derivadas de la propia participación en los programas de movilidad -debido a su propia experiencia universitaria- y pueden dar más apoyo económico. Así, aquellos estudiantes que provienen de entornos familiares menos favorecidos, tienen menos apoyo familiar. Este hecho tiene una clara implicación respecto a la igualdad de oportunidades en la participación en los programas; las dificultades son mayores para los estudiantes de entornos familiares con menos recursos ya que, aparte del soporte económico, no tienen apoyo familiar.

A este hecho se une que los estudiantes Erasmus de nuestro país, suelen ser los que reciben menos ayuda respecto a los estudiantes de otros países. El nivel socioeconómico influye en la movilidad y condiciona la participación en los programas; los estudiantes Erasmus del resto de los países de Europa, al recibir más ayuda tienen más autonomía al tomar la decisión de participar.

La *influencia que ejercen los amigos* es el principal factor de influencia personal respecto a los programas de movilidad y supone la principal fuente de información y promoción de los mismos. Los resultados indican que hay dos perfiles de participante; la mayoría prefiere realizar el programa solo, es decir, valora la autonomía y la independencia, el resto, en cambio, más dependiente (convive con los padres), prefiere realizar el programa con amigos. Los amigos muestran una actitud de satisfacción frente a la movilidad.

Finalmente, la *influencia de la pareja* no resulta un factor de peso, frente a la familia y los amigos. La actitud de la misma suele ser de satisfacción, en general, se viva con los padres, los amigos o la pareja, o bien, solo.

El **conocimiento e interés por la cultura de destino** son factores explicativos de la movilidad. Existe la tendencia a que los estudiantes que tienen un mayor conocimiento y/o interés cultural del destino o tienen allí sus amigos o pareja vinculen este hecho al propio motivo de elección del destino. Los Sicue conocen más esta cultura en cuanto a que se trata de un programa que abarca el territorio español y por lo tanto, las diferencias culturales entre los diversos destinos son menores; asimismo, la mayoría de Sicue afirman tener conocidos allí. Desde el punto de vista de la igualdad de oportunidades, a partir de estos resultados también se infiere que se tienen más posibilidades y oportunidades de participar en programas de movilidad, cuanto mayor conocimiento se tiene de la cultura, del lugar o de las personas del destino o cuanto mayor interés por el destino se incentiva y se desarrolla.

5. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

Teniendo en cuenta los aspectos señalados, podemos afirmar a modo de conclusión, que la movilidad está condicionada por un perfil de estudiante que busca la madurez personal, la experiencia de turismo y ocio y la adquisición de un perfil profesional. Pese a que los programas responden a ellos, se observa que no hay igualdad de oportunidades en la participación debido al origen socioeconómico y cultural de los participantes. Asimismo, las facultades y escuelas universitarias no inciden, como sería de esperar, en la promoción y difusión de los propios programas. Pese a que todo el estudiantado participante repetiría la experiencia, sería deseable ampliar las oportunidades y ajustar la realidad a ciertos objetivos que persiguen los programas, en referencia a motivos académicos y de identidad europea (en el caso de los Erasmus).

Atendiendo a estas conclusiones principales, presentamos a continuación una serie de propuestas que pretenden mejorar la movilidad y estimularla. Destacamos ya de entrada, como muchas de las cuestiones que se tratarán ya están resueltas para el programa Sicue.

Uno de los principales aspectos a resolver es el tema de la financiación y las ayudas concedidas para garantizar la igualdad de oportunidades, especialmente en el caso del programa Erasmus. Los destinatarios de las propuestas para garantizar los propios principios del programa van destinados tanto a la administración pública como a la UE.

La administración pública debería mejorar la financiación del programa teniendo en cuenta que: en la asignación de la cuantía de las bolsas de ayuda económica influya tanto la renta por cápita del país de origen como el de llegada, así como el nivel socioeconómico del estudiante. Esto no debe ser incompatible con las diferentes becas del MEC; el MEC se debe involucrar e implicar en los complementos de financiación que se dan a nivel estatal a partir de las comunidades autónomas y de las universidades. En estos complementos se debe tener en cuenta la duración de la estancia y no asignar una ayuda generalizada.

Respecto a la UE señalar la necesidad de revisar la asignación de recursos y medidas a programas de movilidad, sobretodo a partir de las siguientes vías: promover experiencias vitales previas al Erasmus; potenciar la movilidad del profesorado (un profesorado e universidad implicados en la movilidad generan una mayor promoción de la misma); mejorar la bilateralidad de flujos entre países; propiciar encuentros entre responsables de las universidades para que se establezcan los convenios adecuados que minimicen esos flujos deficitarios.

Por otro lado, cabe destacar que, vinculada a la igualdad de oportunidades está la buena difusión de los propios programas en las diferentes universidades y países. Asegurar que las informaciones están actualizadas y llegan a todos los potenciales participantes, así como, dar apoyo en la gestión y coordinación de los trámites necesarios en la inscripción y en la propia experiencia son elementos fundamentales que facilitan y promueven la movilidad. Es necesario pues desarrollar estrategias sobretodo para aquel estudiantado menos predispuerto o con circunstancias menos favorables.

La creación efectiva y mejora de un marco *compartido* a nivel de la enseñanza superior suponen un cambio de planteamiento que requiere empeño y esfuerzo desde el seno de nuestras universidades y administraciones educativas. Como ya lo indicaba Robert Schuman: “*L’Europe ne se fera pas en un jour ni sans heurts. Rien de durable ne s’accomplit dans la facilité. Pourtant déjà elle est en marche*”²⁰. Para ello, es necesario seguir trabajando al respecto. Algunas de las futuras líneas de investigación que se plantean para seguir trabajando al respecto de la movilidad y de la igualdad de oportunidades son las siguientes: la movilidad del profesorado, la visión del profesorado sobre la movilidad, el funcionamiento de los programas de movilidad intercontinentales, tipos de financiación de programas, etc. Todos estos elementos sujetos a la dimensión de la Educación Comparada.

DOCUMENTACIÓN

EURYDICE (2005). *Estructura de la educación superior en Europa 2004-05*.

http://www.uv.es/~oce/0504_Eurydice_National_trends.pdf, consultado setiembre 2005.

COMISIÓN EUROPEA: *Erasmus en Cifras y estadísticas*.

(http://europa.eu.int/comm/education/programmes/socrates/erasmus/million/facts_es.html), consultado en mayo 2005.

COMISIÓN EUROPEA: (2003): *El papel de las Universidades en la Europa del Conocimiento*.

(http://europa.eu.int/eur-lex/es/com/cnc/2003/com2003_0058es01.pdf), consultado en marzo 2006.

CONSEJO DE EUROPA: (1997) *Convenio sobre reconocimiento de cualificaciones relativas a la educación superior en la región Europea*.

<http://conventions.coe.int/Treaty/FR/Treaties/Html/165-SPA.htm>, consultado setiembre 2005

CONFERENCIA DE MINISTROS EUROPEOS DE EDUCACIÓN (2001).

http://www.udc.es/eees/docs_eees/docs_ue/praga2001_05_19.pdf, consulta abril 2005

CONFERENCIA DE MINISTROS DE EDUCACIÓN SUPERIOR. 2005.

²⁰ “*Europa no se hará en un día ni sin dificultades. Nada duradero se desarrolla con facilidad. Sin embargo, ya está en marcha*.”

http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-main_doc/050520_Bergen_Communique.pdf, consulta abril 2006.

CONSEJO DE EUROPA(1997): *Convenio sobre reconocimiento de cualificaciones relativas a la educación superior en la región Europea.*

(<http://conventions.coe.int/Treaty/FR/Treaties/Html/165-SPA.htm>), consulta abril 2005.

CRUE (2002): *Acuerdo de la Asamblea General de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas.*

(http://www.crue.org/espaeuro/espaeuro_docs.htm), consultado en abril 2006.

BIBLIOGRAFÍA

MECD (2003). *El Sistema Universitario Español y el Espacio Europeo de Educación Superior. Documento Marco.* Madrid, MEC.

PAPATSIBA, V. (2003). *Des Étudiants Européens. “Erasmus” et l’aventure de l’alterité.* Berna: Peter Lang.

TEICHLER, U. (2002). *Erasmus in the Sócrates programme. Findings of an Evaluation Study.* Bonn, Lemmens .

VALLE LÓPEZ, J.M (2005). *La Unión Europea y su política educativa.* Madrid, MEC.

COMPARACIÓN DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA EN COLOMBIA Y ESPAÑA

Blanca Jáuregui Azanza

Tania Sánchez Rodríguez

Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea

INTRODUCCIÓN

El 3 de Octubre de 1990 se aprobó la nueva ley que reestructura el sistema educativo español denominada LOGSE y que continua vigente en la actualidad. Tomando este dato como referencia, nos realizamos una pregunta ¿Cuánto distará el Sistema Educativo español de un Sistema Educativo de otro país en lo que a la educación secundaria se refiere? Para ahondar en la respuesta a esta incógnita, hemos decidido realizar un estudio comparativo de la Educación Secundaria Obligatoria impartida en España y en la República Colombiana. Para ello, consideramos importante otorgar los datos más significativos de cada país con el objetivo de poder interpretar mejor los datos expuestos en la yuxtaposición y comparación.

Comenzaremos por abordar el Sistema Educativo Colombiano, siempre refiriéndonos a la Educación Secundaria Obligatoria; La Ley General de Educación vigente hoy día (desde el 8 de febrero de 1994) es la denominada Ley 115 bajo la cual se entiende que la Educación Secundaria Obligatoria corresponde a una Educación Básica en su etapa final, es decir, desde los 11 a los 14 años de los alumnos. Nos resulta de vital importancia nombrar los objetivos generales de la Educación Básica Secundaria Obligatoria que más nos han llamado la atención:

- La valoración y utilización de la lengua castellana como medio de expresión literaria y el estudio de la creación literaria en el país y en el mundo.
- El desarrollo de actitudes favorables al conocimiento, valoración y conservación de la naturaleza y el ambiente.
- La comprensión de la dimensión práctica de los conocimientos teóricos, así como la dimensión teórica del conocimiento práctico y la capacidad para utilizarla en la solución de problemas.

- La iniciación en los campos más avanzados de la tecnología moderna y el entrenamiento en disciplinas, procesos y técnicas que le permitan el ejercicio de una función socialmente útil.
- El estudio científico de la historia nacional y mundial dirigido a comprender el desarrollo de la sociedad, y el estudio de las ciencias sociales, con miras al análisis de las condiciones actuales de la realidad social.
- El estudio científico del universo, de la tierra, de su estructura física, de su división y organización política, del desarrollo económico de los países y de las diversas manifestaciones culturales de los pueblos.
- La apreciación artística, la comprensión estética la creatividad, la familiarización con los diferentes medios de expresión artística y el conocimiento, valorización y respeto por los bienes artísticos y culturales.
- La comprensión y capacidad de expresarse en una lengua extranjera.
- La valorización de la salud y de los hábitos relacionados con ella.
- La utilización con sentido crítico de los distintos contenidos y formas de información y la búsqueda de nuevos conocimientos con su propio esfuerzo.

Decir también que las asignaturas impartidas son similares a las que conocemos aquí en España, y que además el calendario académico podrá adaptarse a las costumbres y tradiciones regionales de las instituciones educativas, así como a las condiciones económicas del mismo (funcionan dos calendarios: el de tipo A, que comienza el primer lunes de febrero, y que se desarrolla en la mayoría de Entidades Territoriales; y el B, que comienza el primer lunes de septiembre), siendo 25 las horas empleadas para la semana lectiva, aunque en la puesta en práctica de la jornada continua se traduce en 35 horas¹.

Según la Renovación Curricular, el currículo debe contemplar los fundamentos generales desde una perspectiva legal, como son el filosófico-epistemológico, sociológico, psicológico y pedagógico, además de ello, el currículo debe poseer una serie de principios universales como los siguientes: Estar centrado en el alumno; Procurar una formación integral; Mantener el equilibrio entre la conceptualización teórica y práctica; Ser dinámico, y Promover el estudio de los acontecimientos actuales de la vida nacional e internacional.

La evaluación se entiende de forma continua, integral, cualitativa y expresada en informes descriptivos que correspondan a las características mencionadas. Esta se realiza comparando el estado de desarrollo formativo y cognoscitivo del alumno con relación a los indicadores de logro propuestos. Como resultado de la superación de la Educación Básica Secundaria, los alumnos obtienen el *Certificado de Estudios del Bachillerato Básico*.²

En el caso español, se entiende la Educación Secundaria Obligatoria de forma gratuita y se divide en cuatro cursos los cuales forman parte de dos ciclos (Título I, Capítulo III, Art.18). Dicha etapa comienza a la edad de 12 años y finaliza a los 16. La ESO, como se conoce dicha etapa educativa, es impartida en relación a diferentes áreas de conocimiento; llegado al segundo ciclo de la misma comienza la oferta de asignaturas optativas. Una vez acabada y superada la etapa los alumnos reciben un certificado o Graduado en Edu-

¹ Educación Obligatoria: (<http://www.campus-oei.org/quipu/colombia/col08.pdf>), consultado el 11 de abril de 2006 a las 8:54h.

² Decreto N° 1860 de 1994 artículo 11:(<http://www.teleton.org.co/documentos/decretos%20claudia%201.doc>) consultado el 11 de abril de 2006 a las 9:09h.

cación Secundaria necesario para poder cursar el bachillerato³ o la Formación Profesional de grado medio (que son las etapas restantes que conforman la Educación Secundaria no Obligatoria).

Como en el caso de Colombia, existen unos objetivos⁴ a cumplir en esta etapa educativa, mencionaremos los más destacados a nuestro juicio:

- Comprender una lengua extranjera y expresarse en ella de manera apropiada.
- Utilizar con sentido crítico los distintos contenidos y fuentes de información, y adquirir nuevos conocimientos con su propio esfuerzo.
- Comportarse con espíritu de cooperación, responsabilidad moral, solidaridad y tolerancia, respetando el principio de la no discriminación entre las personas.
- Conocer, valorar y respetar los bienes artísticos y culturales.
- Analizar los principales factores que influyen en los hechos sociales, y conocer las leyes básicas de la naturaleza.
- Entender la dimensión práctica de los conocimientos obtenidos, y adquirir una preparación básica en el campo de la tecnología.
- Conocer las creencias, actitudes y valores básicos de nuestra tradición y patrimonio cultural, valorarlos críticamente y elegir aquellas opciones que mejor favorezcan su desarrollo integral como personas.
- Valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo y el medio ambiente.
- Conocer el medio social, natural y cultural en que actúan y utilizarlos como instrumento para su formación.

En España, el calendario lectivo lo establece cada Comunidad Autónoma, y respeta unos requisitos mínimos que garantizan la homogeneidad del sistema educativo⁵, al tiempo que contemplan las características de cada zona geográfica. No obstante, las direcciones provinciales, y en su caso, los servicios territoriales correspondientes tienen capacidad para autorizar una fecha distinta de comienzo de curso cuando concurren circunstancias excepcionales en algún centro. El inicio del curso escolar se retrasa ligeramente en el caso de la Educación Secundaria (en comparación con los otros niveles educativos), llegando las fechas de comienzo de curso hasta la segunda quincena de septiembre. El final de curso, generalmente, suele coincidir con la segunda quincena de junio. La semana lectiva consta de una media de 25 – 30 horas semanales.

En cuanto a la metodología se refiere, podríamos decir que en pos de promover la autonomía del alumno y favorecer la capacidad de aprender por sí mismo y de trabajar en equipo, la metodología didáctica se adaptará a las características de cada alumno. Además de ello, también se le iniciará en el conocimiento de la realidad, en conformidad con los principios básicos del método científico.

La evaluación se realizará de forma continua, global e integradora⁶, pudiendo permanecer un año más en aquel ciclo donde el discente no haya logrado los objetivos estable-

³ Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de ordenación general del Sistema Educativo: Título I, Capítulo III, Art.17.

⁴ Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de ordenación general del Sistema Educativo: Título I, Capítulo III, Sección I, Art. 21.

⁵ Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de ordenación general del Sistema Educativo: (<http://www.mec.es/cide/espanol/publicaciones/boletin/files/bol001oct00.pdf>) consultado el 11 de abril de 2006.

⁶ Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de ordenación general del Sistema Educativo: Título I, Capítulo II, Artículo 15.

cidos para el ciclo correspondiente, tanto en los cursos del primer ciclo como en los cursos del segundo ciclo, no obstante, en función de las necesidades educativas del educando, el Gobierno en concordancia con las Comunidades Autónomas establecerá ciertas limitaciones y condiciones.⁷ En cuanto a la realización de la evaluación, es llevada a cabo por el conjunto de profesores del grupo de alumnos, coordinados a través del profesor-tutor del grupo mencionado y asesorados por el Departamento de Orientación. A lo largo del curso, se realizarán como mínimo tres sesiones de evaluación, siendo el resultado de las mismas recogido en el expediente académico y puesto en conocimiento de las familias mediante el modelo de comunicación escrita establecido por el centro.

Aquellos alumnos que tras terminar la Educación Secundaria Obligatoria hayan alcanzado los objetivos establecidos para la misma, recibirán el *Título de Graduado en Educación Secundaria*.

A continuación, damos paso a al cuadro de yuxtaposición para concluir este trabajo con la comparación de datos que en este aparecen.

YUXTAPOSICIÓN

| VARIABLES | ESPAÑA | COLOMBIA |
|---------------------------------------|--|---|
| PERÍODO DE ESCOLARIDAD | Educación Secundaria Obligatoria: 12 – 16 años. | Gratuita Educación Obligatoria: 11 – 14 años; Gratuita. |
| ORDENACIÓN DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA | Cuatro años académicos repartidos en dos ciclos de dos años cada uno. <ul style="list-style-type: none"> • 1º Ciclo: 1º y 2º ESO (12 – 14 años) • 2º Ciclo: 3º y 4º ESO (14 – 16 años) | Educación Básica Secundaria: <ul style="list-style-type: none"> – Configurada en cuatro grados. – Edades: de los 11 a los 14 años. |
| CONDICIONES DE ACCESO | Acceso automático a Educación Secundaria tras finalizar la Primaria. | Requisito: haber cursado todos los niveles anteriores de educación: <ul style="list-style-type: none"> – Un grado de Educación Preprimaria. – Cinco grados de Educación Primaria. |
| FINALIDAD DE LA EDUCACIÓN | <ol style="list-style-type: none"> 1. Transmitir a todos los alumnos los elementos básicos de la cultura. 2. Formarles para asumir sus deberes y ejercer sus derechos. 3. Prepararles para la incorporación a la vida activa o para acceder a la formación profesional específica de grado medio o al bachillerato. | <ol style="list-style-type: none"> 1. El desarrollo integral y permanente de la persona (habilidades, aptitudes y valores). 2. Formación en valores democráticos, en Derechos Humanos, en la participación ciudadana, y en el respeto a la ley y símbolos nacionales. |

⁷ Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de ordenación general del Sistema Educativo: Título I, Capítulo III, Sección I, Artículo 22.

| | | |
|-----------------------------------|--|---|
| OBJETIVOS | <ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento y uso correcto de la lengua castellana, autonómica (si la hubiera), y extranjera. • Potenciar el esfuerzo y el sentido crítico en los alumnos • Educar en valores (cooperación, responsabilidad moral, solidaridad y tolerancia...). • Valorar los hábitos sociales relacionados con la salud, consumo, y Medio Ambiente. • Desarrollar conocimientos culturales, naturales y tecnológicos. • Atención a la dimensión práctica de los conocimientos. • Utilizar la Educación Física y el Deporte para favorecer el desarrollo personal. | <ul style="list-style-type: none"> • Lengua castellana: desarrollo de la capacidad para comprenderla, entender sus elementos constitutivos, y utilizarla como medio de expresión literaria. Lengua extranjera: conocimiento y capacidad de expresarla. • Desarrollo del sentido crítico, el esfuerzo personal, el razonamiento lógico, científico y tecnológico. • La formación en el ejercicio de los deberes y derechos. • Desarrollo de actitudes favorables hacia la naturaleza, la salud, y las expresiones artísticas y culturales. • El estudio científico del universo, la Tierra, así como el de la historia nacional y mundial, y el de las ciencias sociales. • Atención a la dimensión práctica de los conocimientos teóricos, así como la dimensión teórica del conocimiento práctico • La educación física, la participación juvenil y la utilización adecuada del tiempo libre. |
| PROGRAMAS DE ESTUDIO: ELABORACIÓN | <p>Currículo descentralizado:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Ministerio de Educación: determina las enseñanzas mínimas de la ESO. – Comunidades Autónomas: adaptación del currículo a su contexto socioeconómico y cultural. – Centros educativos: autonomía en la definición y programación de las materias optativas. | <p>Currículo descentralizado:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Ministerio de Educación y Entidades Territoriales: elaboración del Plan Nacional de Desarrollo Educativo, para el cumplimiento legal de la prestación del servicio educativo. – Centros educativos: autonomía para la elaboración del Proyecto Educativo Institucional (adaptado). |
| PROGRAMAS DE ESTUDIOS: MATERIAS | <ul style="list-style-type: none"> • Ciencias de la Naturaleza, Sociales, Geografía e Historia. • Educación Física, Plástica y Visual. • Lengua castellana, Autonómica (si la hubiere) , extranjera y Literatura. • Matemáticas. • Música. • Tecnología. | <ul style="list-style-type: none"> • Ciencias naturales y educación ambiental. • Ciencias Sociales, Historia, Geografía, Constitución Política y Democracia. • Educación Artística, Ética, en Valores, y Religiosa. • Educación Física, Recreación y Deportes. • Humanidades, Lengua Castellana e idiomas extranjeros. • Matemáticas. • Tecnología e Informática. |

| | | |
|-----------------------|--|--|
| METODOLOGÍA | Adaptada a las características de cada alumno, para garantizar el desarrollo de la autonomía, la capacidad de aprender por sí mismo y de trabajar en equipo. | Centrada en el alumno, activa, que procure una formación integral del alumno, mantenga el equilibrio entre la teoría y la práctica, y promueva el estudio de los acontecimientos actuales de la vida nacional e internacional. |
| SISTEMA DE EVALUACIÓN | Evaluación continua, global e integradora. Referentes: criterios de evaluación establecidos en el currículum (adaptados al centro y al alumno). Frecuencia: mínimo de tres sesiones de evaluación por curso. | Evaluación continua, integral, cualitativa y expresada en informes descriptivos. Referentes: indicadores de logro que evalúan el estado de desarrollo formativo y cognoscitivo del alumno. |
| PROMOCIÓN DE GRADO | Según los ciclos: – 1º Ciclo: promoción al final del mismo. – 2º Ciclo: promoción por cursos. Repetición de curso: a partir de dos asignaturas suspendidas; posibilidad de permanecer un año más a lo largo de la etapa o dos (excepcionalmente). | Requisitos para la promoción: Haber aprobado todas las áreas. En el caso de suspender un área, la promoción sólo es posible si el promedio de todas las áreas de formación, comunes o propias, es de una nota mínima de siete (7.0). |

COMPARACIÓN ENTRE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN EL ESTADO ESPAÑOL Y EN LA REPÚBLICA COLOMBIANA

Periodo de Escolaridad y Derecho a la educación

En cuanto al periodo de escolaridad podemos decir que los dos países en cuestión apuestan por una escolaridad obligatoria larga en el tiempo (10 años). Lo llamativo de esta cuestión es el caso colombiano ya que siendo un país latinoamericano y entendido en vías de desarrollo, su sistema educativo se aproxima a aquellos pertenecientes a los países desarrollados. Mientras que en Colombia las edades en las que se cursa la educación secundaria obligatoria consta entre los 11 y los 14 años, en España las edades en las que se cursa la mencionada etapa es entre los 12 y 16 años.

Es digno de mención, el caso de Colombia, ya que procura alargar el derecho básico a la educación, en pos de una erradicación del analfabetismo, mediante una educación pre-escolar gratuita, cuestión que en España no es de alta relevancia puesto que las tasas de analfabetismo no son elevadas.

Obligatoriedad

La educación obligatoria en el caso de Colombia, está dirigida a potenciar la preparación técnica de los sujetos para su inserción laboral.

En el caso de España, nos encontramos con un periodo de escolaridad obligatoria de 10 años de duración el cual es reciente en su historia (LOGSE 1990) con la intención de seguir

la tendencia de los países europeos. Según dicha ley, se alarga el periodo de escolaridad obligatoria en dos años por llenar el vacío legal existente en la ley anterior (Entonces era hasta los 14 años), además la ley marca que al edad legal de iniciación al mundo del empleo comienza a los 16 años. Al incluir la educación secundaria en el periodo obligatorio consiguen aportar una mayor preparación para aquellos que no continúen con sus estudios.

Se entiende la educación como medio o camino de lucha contra la injusticia social que supone la desigualdad entre ciudadanos, por ello, justifican la prolongación de la educación obligatoria en dos años; con ello también se pretende dar respuesta a las aspiraciones de los ciudadanos en cuanto a una educación de calidad se refiere, ya que las exigencias formativas y productivas están en continuo crecimiento.

Gratuidad

En ambos países la escolaridad obligatoria es gratuita y así se refleja en sus leyes vigentes; mediante esta acción se justifica el derecho a la educación como básico y fundamental además de compensatorio frente a la desigualdad social. Una de las implicaciones más directas de este hecho se refiere a que todos los ciudadanos serán subvencionados en materia de educación por los estados correspondientes. Al mismo tiempo, en el que su deber es también ofrecer una garantía de que ningún ciudadano deba por obligación costear la educación ni ser excluido de la misma.

El término gratuidad debe tener como consecuencia directa una serie de ayudas establecidas por el Estado para la adquisición del material escolar, comedores, y transporte escolar.

Etapas educativas

En ambos países la educación obligatoria se configura en diferentes etapas, en Colombia, por ejemplo, dicha etapa abarcaría dos niveles; el de preescolar en su último grado y el nivel de educación básica, basado este último en dos ciclos: educación primaria y secundaria. Por otro lado en España, dicha educación se divide en dos etapas: primaria y secundaria obligatoria.

Podemos observar dos diferencias significativas; en primer lugar en España la educación infantil no es obligatoria, ya que tiene un carácter voluntario. Por ello, se reparten los 10 años de educación obligatoria de diferente forma en un país y en otro. De esta manera en Colombia la educación básica primaria se estructura bajo cinco grados y cuatro la secundaria, en contraposición en España, primaria se reparte en 6 cursos, y cuatro la secundaria. ¿Por qué? Por que en Colombia el último grado de la educación preescolar es obligatorio, de esta manera logra, como ya hemos mencionado anteriormente acercarse a las líneas de los países desarrollados. También hay que tener en cuenta que en la República existe una gran tasa de trabajo infantil, y por lo tanto, obligando a los niños de 5 años a acudir a clase logran que esta tasa baje. En el caso de España la no obligatoriedad de la educación preescolar se debe probablemente al coste económico que conlleva la obligatoriedad educativa, lo cual no evita que la tasa de escolaridad anterior a dicha edad sea muy elevada; lo que explicaría el que la atención a menores de seis años en el marco escolar no sea subsidiaria o entendida en términos de guardería.

La otra diferencia a la que hemos hecho mención, se basa en la distribución de las etapas educativas de la escolaridad obligatoria. La división en Colombia se establece bajo grados o cursos académicos, mientras que en España se estructuran por ciclos, o lo que es lo mismo, agrupamientos de cursos. La duración de dichos ciclos se establecen bajo el

intervalo de dos años, lo que proporciona una mayor apertura y flexibilidad al ofrecer amplios márgenes de tiempo para que el alumno adquiera o alcance los objetivos mínimos establecidos en el currículum.

Este planteamiento de ciclos adquiere su mayor relevancia en el caso de la ESO, porque el proceso de enseñanza-aprendizaje ha de adecuarse a un alumnado que está sometido a grandes cambios biológicos (adolescencia).

El acceso a la educación obligatoria

El acceso a la educación secundaria evidentemente el requisito principal es que el alumno haya cursado y superado la educación primaria, sencillamente porque ambas etapas constituyen la educación obligatoria, en el caso de Colombia, a todo ello se incluye el último grado o curso de preescolar. Respecto a la admisión de los alumnos, mencionar que tanto en un país como en otro, todos los alumnos son admitidos en los centros públicos, en función del derecho a la educación de la Constitución que tanto la República como España defienden y de la obligatoriedad de la etapa que nos ocupa. No obstante, cuando la demanda supera a la oferta, se tienen que poner en práctica ciertos criterios de selección, a saber: la renta familiar, la proximidad del centro y la existencia de hermanos matriculados a él en el caso de España, según la LODE, la LOPEG y la normativa de la Comunidad Autónoma correspondiente, en cuanto a los centros públicos se refiere, los centros privados, por el contrario poseerán autonomía para admitir a un alumno en función del expediente académico y el nivel socio-económico de la familia tanto en un país como en otro. Añadir a ello, que la tasa de natalidad de España al estar por debajo de la media europea, e incluso por debajo del nivel de reemplazo generacional deriva en la conformación de los centros concertados como espacio dirigido a sectores sociales privilegiados o niveles medios, ya que aquella familia que pueda costear a su hijo una educación más completa le inscribirá en academias o reforzará de alguna manera el aprendizaje de su hijo a través de “*particulares*”, lo cual se reflejará en su rendimiento escolar, y en definitiva, en su expediente académico.

Evaluación y Promoción de Grado

Tanto Colombia como España coinciden en desarrollar una evaluación continua e integral o global. La razón se encuentra en que la evaluación además de centrarse en alcanzar los resultados, debe tener en consideración el propio proceso de E-A, de forma que se puedan introducir los cambios necesarios de forma más completa y adecuada, ya que tendrá el resto del proceso en cuenta y no única y exclusivamente un periodo en particular. España, por su parte, se caracteriza por ser diferenciada, para poder realizar una evaluación acorde con las características de la ESO y adaptarse así a las diversas áreas/materias que se ofertan en los centros a nivel optativo y troncal.

De la misma manera, tanto en un país como en otro, la evaluación es cuantitativa, de acuerdo con sus correspondientes escalas de valoración que pueden llevar a la aprobación del curso, grado o ciclo en cuestión:

De las escalas citadas, mencionar que o bien el sistema colombiano exige mayor rendimiento o nota para aprobar, a razón de que sea más exigente que nuestro sistema educativo o porque su nivel de estudios sea tal vez más bajo, no obstante, tanto en uno como en otro país se elabora un informe con las calificaciones obtenidas por el alumno y lo ponen en conocimiento de las familias.

| Colombia | España |
|---|--|
| De 9 a 10 Sobresaliente De 8 a 8.9 Bueno De 6 a 7.9 No aprobado De 1 a 5.9 No aprobado | De 9 a 10 Sobresaliente De 7 a 8.9 Notable De 6 a 6.9 Bien De 5 a 5.9 Aprobado/suficiente De 2 a 4.9 Insuficiente De 0 a 1.9 Muy deficiente |

¿Cómo establecerán la consecución o aprobación en la evaluación? En España en función de los objetivos de la etapa y de las áreas, mientras que en Colombia se establecerán con relación a los conocimientos teóricos y prácticos, a las habilidades y las destrezas adquiridas en todas las áreas, niveles y modalidades. Recordemos además, que para España, el alumno no pasará de curso en caso de no haber logrado los objetivos establecidos para el ciclo, mientras que para Colombia será en relación a los objetivos del grado. De manera que en Colombia si no aprueba todas las áreas curriculares, en caso de que solamente haya suspendido una podrá pasar de grado si el promedio del resto de las asignaturas es de 7.0. Añadir a ello que si se trata del último grado, para que el alumno apruebe y obtenga su certificado correspondiente deberá tener una media de todas las asignaturas de 7.0 No obstante, tanto en un sitio como en otro, la evaluación será realizada por el equipo docente.

En cuanto a la certificación, decir que tras finalizar, con éxito eso sí, la etapa que nos ocupa, en ambos países dotan a los alumnos de un certificado que les permite acceder a otras etapas educativas, sin embargo, para todos aquellos que no logran con éxito los objetivos de dicha etapa, España presenta una serie de alternativas, como es, por ejemplo, el CIP (Centro de Inserción Profesional). Añadir a todo ello, el hecho de que en la actualidad se soliciten los citados certificados en el mundo laboral, en la etapa del credencialismo resulta imprescindible la aprobación de la ESO, para poder así obtener un puesto de trabajo, lo que nos lleva a la necesidad de reforzar, y aumentar la oferta de recursos que faciliten la promoción de esta etapa educativa.

Finalidad de la Educación

En muchos aspectos la finalidad en lo que a materia de educación se refiere, son bastante similares ambos países:

- Ambos países buscan el desarrollo integral de la persona.
- Ambos pretenden potenciar la capacidad de la persona para introducirse en el mundo del empleo.
- Ambos potenciar la posibilidad y capacidad de la persona por continuar con sus formación.

En definitiva, buscan un desarrollo en las siguientes áreas:

- Área de conocimiento.
- Área de Habilidades Sociales.
- Área de las aptitudes y valores.
- Área de preparación dirigida a la vida activa.

Sin embargo también encontramos una serie de diferencias, ya que en el caso español nos encontramos con diferentes finalidades para cada etapa de la educación obligatoria siendo las de la ESO una especie de prolongación o continuación de las referentes a la Educación Primaria. Por otro lado, en Colombia encontramos que para el período de escolaridad obligatoria existen un único conjunto de finalidades educativas que parten de aspectos más generales y centradas en los valores y actitudes de la persona, lo cual incita a pensar que en la República buscan principalmente, el desarrollo ético y personal del individuo.

Objetivos generales de la educación obligatoria

En este caso observamos, que las finalidades educativas son inseparables a los objetivos educativos generales, puesto que estos segundos proporcionan una vía para alcanzar los primeros. En este sentido decir, que podemos englobar los objetivos educativos de ambos países puesto que las finalidades educativas son bastante similares. En conjunto, los objetivos serían los siguientes:

- Desarrollo de la Habilidades Comunicativas.
- Generar una formación general mediante un acercamiento crítico a áreas como el conocimiento científico, tecnológico, artístico y humanístico.
- Analizar y profundizar el razonamiento lógico y analítico.
- Consolidar los valores nacionales.
- Desarrollo integral de la persona.

Currículo: modelo centralizado/descentralizado

En ambos casos se trata de un currículo con cierto grado de descentralización (política, administrativa y fiscal) ya que se elabora, bajo la respuesta a unas necesidades educativas, por tres entidades distintas y diferenciadas. Se trata de un documento flexible (abierto al cambio) y prescriptivo, ya que los elementos más relevantes de su contenido (contenidos, objetivos básicos, etc.) son comunes en los niveles de concreción correspondientes. La diferencia más visible que podemos encontrar, reside en los niveles de concreción ya que en Colombia el segundo nivel de concreción se establece en los municipios mientras que en España reside en las Comunidades Autónomas. En el caso de Colombia, las instituciones educativas tienen adquirida la autonomía sobre la elección de los contenidos curriculares en función al contexto en el que se sitúe el mismo y la tipología del alumnado al que presta sus servicios (rural, urbano, minorías étnicas...); sin embargo en el caso español, aquello que se establezca en los dos últimos niveles de concreción, han de estar unidos a los principios establecidos en el DCB (Diseño Curricular Base) mediante los cuales se garantizan cuestiones tales como: la igualdad de todo ciudadano ante la ley y la educación, la erradicación de las diferencias interpersonales de tipo étnico, cultural...; están también los relativos a la educación de forma más directa como: los estudios dirigidos a la obtención de un título de validez general se atengan a unos requisitos mínimos y hacer real la enseñanza comprensiva establecida en la educación obligatoria para garantizar una educación básica.

Materias impartidas

En cuanto a las materias impartidas en la Educación Secundaria Obligatoria de un país y de otro, observamos que en España las Ciencias Naturales no incluyen la Educación

Ambiental, sin embargo en el caso de Colombia observamos que ambas se engloban en un apartado. La razón por la que se dé de esta manera, podría ser el hecho de que en la República Colombiana, gran parte del PIB proviene del sector agropecuario, por lo que dicho contexto requiere que la educación ponga atención en el ambiente.

En lo que al apartado de las Ciencias Sociales se refiere, observamos que en Colombia añaden el estudio sobre la constitución y la política democrática, algo que en el caso de España no podemos observar; lo que ha podido motivar esta clasificación de Colombia, es el deseo de nacionalización de la ciudadanía, de forma que convierte, desde la educación, a los ciudadanos en sujetos partícipes de su propia historia.

En ambos países observamos que el área de la Educación Física cobra una gran importancia, aunque en el caso de Colombia, esto se amplía añadiendo cuestiones como pueden ser el deporte y la recreación.

Observamos que tanto en un país como en el otro se otorga un espacio al área de la Educación Artística, poniendo énfasis, en el caso de España, sobre la plástica y la Educación visual.

En Colombia se fomenta el desarrollo integral de la persona, en gran medida, a través de la adquisición de valores éticos que proporcionen cierto grado de civismo. En España sin embargo, no se trata este tema desde un área de conocimiento concreto lo cual podría indicar que pone su acento en las áreas clásicas de conocimiento, dejando este tipo de cuestiones como parte del contenido transversal, sucediendo exactamente lo mismo en lo relativo a la Educación Religiosa.

En ambos países cobran importancia el área relativa a la lingüística, ya que en ambos existe la posibilidad de aprender de forma escolar la lengua nativa además de la oficial.

En España figura como un área de conocimiento la Música mientras que en la República Colombiana es un tema inserto en la Educación Artística.

Por último comentar, que en Colombia, el área tecnológica figura entre las áreas de conocimiento mientras que en el caso Español no figura como tal. Esto puede ser porque en España la tecnología se trate de forma transversal en otras asignatura, por ejemplo: pidiendo que un trabajo de lenguaje se redacte mediante el ordenador; es posible que en Colombia figure como un área de conocimiento porque así aseguran que la administración se encargará de garantizar que los centros tengan ordenadores, por medio del presupuesto anual.

Orientaciones metodológicas

Para el logro de una formación integral de la persona, objetivo común en ambos países, deben centrar la metodología en el alumno, ya que este es el beneficiario de la misma; en la praxis educativa, este principio es reflejado en cuestiones como el proporcionar una educación adaptada a las necesidades de cada alumno y a su ritmo de aprendizaje, o lo que es lo mismo, ha de ser una educación personalizada. Otra cuestión importante reside en el logro de un equilibrio justo entre la teoría y la práctica, de manera que el alumno pueda construir aprendizajes significativos, siguiendo un principio básico como es el de *Aprender a aprender*. En el marco español la educación se entiende desde la teoría constructivista de Vygotsky porque los resultados de los futuros aprendizajes dependerán de la capacidad del alumno de construir sus propios aprendizajes.

CONCLUSIONES

Cabe destacar el avanzado proceso de descentralización administrativa existente en la República Colombiana, dirigida a la mejor comprensión y atención de las situaciones edu-

cativas locales, para así poder garantizar una educación gratuita bajo la responsabilidad del Estado.

Sin lugar a dudas la función Social que comparte la educación con el Estado, la sociedad y la familia requiere de una vigilancia e inspección óptimas de cara al logro de cierta calidad.

En el caso de Colombia nos resulta destacable la toma de conciencia de la que parten tomando en cuenta la diversidad cultural en lo que a la organización educativa se refiere.

Resulta significativo la búsqueda del desarrollo integral de la persona en tiempos en los que la liberalización está adquiriendo mayor poder. Es decir, en tiempos donde el paro consta de una elevada tasa y el mercado parece dominar muchas de las áreas personales, la educación pone atención en una visión más holística de la persona de forma que se centra en ella y no simplemente en lo que es capaz de generar a nivel económico.

En definitiva y para concluir, mencionar que ambos países comparten ciertas similitudes en lo que a algunos apartados curriculares se refiere: objetivos, materias, horas lectivas, evaluación...

EXCLUSIÓN SOCIAL Y EDUCACIÓN. PERSPECTIVA COMPARADA DEL IMAGINARIO SOCIAL DE LOS JÓVENES

Magdalena Jiménez Ramírez
Universidad de Granada

INTRODUCCIÓN

La exclusión social se ha convertido en los últimos tiempos en un objeto analítico importante en el estudio de diferentes fenómenos sociales debido, sobre todo, a que nuestra sociedad está generando mayores niveles de bienestar acompañados por procesos globales de desarrollo económico, tecnológico y productivo, aspectos éstos que implican la inclusión social de los individuos en la sociedad pero que, de forma paralela, conllevan el desarrollo de una estructura social dual y segmentada, que está afectando a una proporción importante de la población y que acaba configurando los procesos de exclusión social de individuos y grupos. El análisis de estos procesos de exclusión se manifiesta complejo por las diferentes implicaciones de tipo económico, social, político o cultural que tiene, lo cual, induce a que se pueda tomar alguna de estas perspectivas como núcleo fundamental de su significado.

Establecemos que la exclusión social está relacionada directamente con los procesos vinculados con la ciudadanía social, es decir, con aquellos derechos y deberes del ciudadano que tienen que ver con el bienestar de la persona (trabajo, salud, educación, formación, vivienda, calidad de vida,...). Además, el concepto de exclusión social debemos entenderlo por oposición al concepto de integración social como referente alternativo, esto es, el vocablo exclusión social implica una cierta imagen dual de la sociedad, en la que existe un sector incluido y otro excluido. Así pues, el sector excluido se encuentra al margen de una serie de derechos educativos, laborales y culturales, entre otros, es decir, de una calidad de vida que se ha alcanzado y garantizado a través del Estado de bienestar.

De esos derechos, destacamos el derecho a la educación (*art. 27* de la Constitución Española de 1978) en la medida en que supone un indudable incremento del nivel formativo de la población, que tiene efectos muy positivos en la reducción del riesgo de exclusión social que subyace a la carencia (o al bajo nivel) de estudios y que nos proporciona una preparación para integrarnos en la sociedad. Por tanto, la educación juega

un papel importante en el proceso de inclusión y exclusión social sobre todo si consideramos la estrecha relación que existe entre el nivel educativo alcanzado, la posibilidad de estar en una situación de desempleo y, consecuentemente, la obtención de un trabajo como mecanismo fundamental de integración social. En este sentido, «para la mayoría de las personas, el trabajo no sólo es el único medio de conseguir los recursos necesarios sino también su forma de participación social más importante» (Pérez, Sáez y Trujillo, 2002: 59)¹.

Por ello, el objetivo de esta comunicación es exponer las percepciones que tienen los jóvenes europeos respecto de la importancia concedida a la educación como un medio que va a facilitar la inclusión social a través de la integración laboral. Analizamos temáticas que se relacionan con la creencia que tienen depositada en el sistema educativo, las características que consideran más importantes para triunfar en la escuela, la decisión de continuar estudios post-obligatorios junto con la profesión ideal a desempeñar y, finalmente, qué perspectivas imaginan para sí mismos respecto de la inclusión y exclusión social en el futuro. Estas percepciones de los jóvenes nos ayudan a reflexionar sobre cómo determinados componentes del proceso educativo pueden conducir a la aparición de procesos de exclusión social que estarían mermando la capacidad de participar plenamente en el ámbito educativo y, por tanto, limitando el desarrollo del derecho a la educación y de los procesos de inclusión social.

Así pues, realizamos un análisis del concepto de exclusión social, describiendo sus notas características más importantes para, seguidamente, intentar definir qué se entiende por exclusión social a pesar de que el término todavía no cuenta con una definición comúnmente aceptada. A continuación, profundizamos en el análisis de las percepciones de los jóvenes sobre la educación, desde una perspectiva comparada, a partir de la realización de encuestas de opinión, tomadas como una parte de los resultados de mi investigación de tesis doctoral². Finalmente, establecemos un apartado de conclusiones sintetizando las ideas más relevantes.

CARACTERÍSTICAS DE LA EXCLUSIÓN SOCIAL

El concepto de la exclusión social ha adquirido un papel primordial y creciente en los últimos tiempos, sobre todo desde el momento en que parece haber sustituido al clásico fenómeno de la pobreza. Se postula que «el creciente protagonismo de la exclusión en el debate político y social se debería también a las limitaciones de la definición de pobreza que manejan los economistas, claramente insuficiente para dar cuenta de la variedad de

¹ PÉREZ, M.; SÁEZ, H. y TRUJILLO, M. (2002): *Pobreza y exclusión social en Andalucía*. Córdoba, Instituto de Estudios Sociales de Andalucía (IESA).

² De mi participación como investigadora en un proyecto de investigación internacional de la Unión Europea (en adelante UE), denominado *Education Governance and Social Inclusion and Exclusion in Europe* (en adelante EGSIE), dentro del proyecto TSER (*Targeted Socio-Economic Research*) de la Dirección General XII (Ciencia, Tecnología y Desarrollo), tomé parte del material bibliográfico y empírico para el desarrollo de la tesis doctoral. Su título es *La exclusión social en el Estado del Bienestar: Estudio comparado de los jóvenes europeos al finalizar la enseñanza obligatoria* y fue realizada entre el año 2000 y el 2003, bajo la dirección del profesor Dr. D. Miguel A. Pereyra-García Castro y del profesor Dr. D. Antonio Luzón Trujillo. La defendí públicamente en la Universidad de Granada el día 19 de septiembre de 2003, obteniendo la calificación de Sobresaliente *cum laude* por unanimidad.

³ FUNDACIÓN ENCUENTRO (2001): *Informe España 2001. Una interpretación de su realidad social*. Madrid, Fundación Encuentro.

problemas que afrontan hoy en día los ciudadanos» (Fundación Encuentro, 2001: 59)³. Así pues, uno de los logros importantes del concepto de exclusión social es que «obliga a centrar el debate en aspectos que la investigación convencional de la pobreza había dejado al margen, como la importancia de las relaciones sociales, la multidimensionalidad del fenómeno o la necesidad de estudiar las dinámicas que conducen a la exclusión» (*ibid.*, 61).

Señalamos, por tanto, uno de los primeros aspectos que caracterizan a la exclusión social: su aspecto *multidimensional* y *multifactorial*, frente al unidimensional del término pobreza. «Sus causas y manifestaciones no son únicas, sino que se expresan como un fenómeno poliédrico, formado por la interrelación de un cúmulo de circunstancias desfavorables, a menudo fuertemente interrelacionadas» (Plan Nacional para la Inclusión Social, 2001: 3)⁴.

Si establecemos elementos comparativos entre los términos de pobreza y exclusión social podemos afirmar que aunque ambos pueden tener aspectos comunes, no necesariamente son sinónimos y a la vez tienen espacios de intersección, puesto que no conviene perder de vista

«el papel fundamental que tiene en los procesos de exclusión social, así como el hecho de que la pobreza es, casi siempre, la forma a través de la cual se manifiesta la exclusión. Ciertamente, la pobreza puede ser resultado de una exclusión política, social o cultural (por ejemplo, discriminación sexual o racial en el mercado de trabajo). Pero los prejuicios y discriminaciones sólo producen exclusión social, en última instancia, en la medida en que provocan incapacidad para lograr unos ingresos y un nivel de vida aceptables, generando una carencia de opciones y alternativas que los que no son pobres, aunque estén excluidos en algún sentido, pueden, sin embargo, disfrutar» (Tezanos, 2001: 60)⁵.

La dimensión *estructural* del fenómeno es otro eje o característica clave a resaltar del concepto de exclusión social, es decir, «su inscripción dentro de la trayectoria histórica de la desigualdades sociales» (Plan Nacional para la Inclusión Social, 2001: 2), aunque la exclusión social también «expresa la nueva configuración de éstas dentro de las actuales sociedades de la información, tecnológicamente avanzadas. En concreto, la creciente heterogeneidad de este tipo de sociedades se expresa (...) en una relación de encontrarse dentro o fuera del sistema social o ámbito en el que se ejercen los diversos ámbitos de la ciudadanía» (*ibid.*).

Un tercer rasgo que describe la noción de exclusión social es que se trata de

«un proceso y no de una situación estable, y que, por tanto, afecta de forma cambiante a personas y colectivos y no a grupos predeterminados. Por tanto, el fenómeno se caracteriza por una geometría variable que expresa, como consecuencia de la nueva realidad de las sociedades avanzadas, una distribución de riesgos sociales mucho más compleja y generalizada. Riesgos que pueden trasladar hacia zonas de vulnerabilidad y exclusión a todo tipo de personas y colectivos, en diversos momentos de sus ciclos vitales» (*ibid.*).

Juárez, Renes *et al.* (1995)⁶ han analizado esta idea de proceso (véase gráfico 1) y distinguen tres zonas recorridas por los procesos de dualización en la vida social:

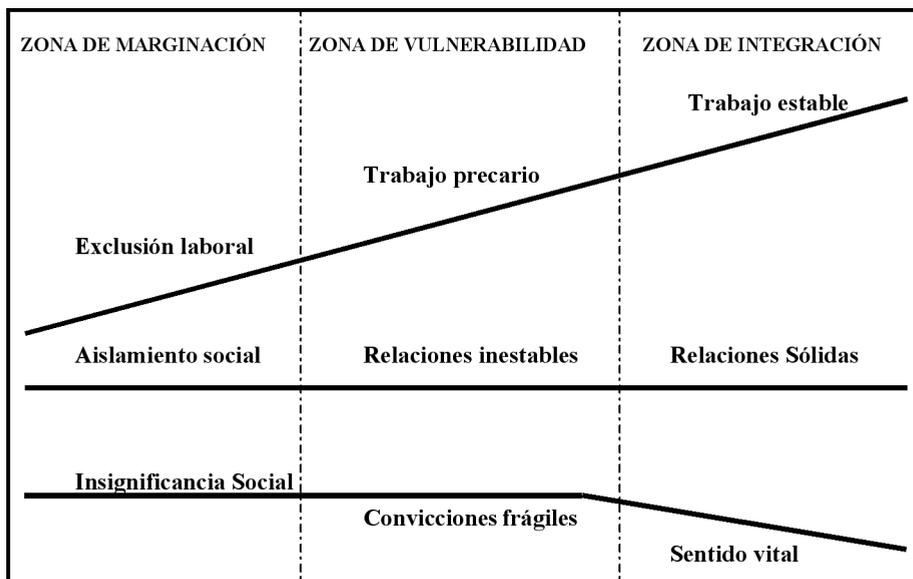
⁴ MINISTERIO DE TRABAJO Y ASUNTOS SOCIALES (2001): *Plan Nacional de Acción para la Inclusión Social del Reino de España*. Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

⁵ TEZANOS, J. F. (2001): *La sociedad dividida. Estructuras de clases y desigualdades en las sociedades tecnológicas*. Madrid, Biblioteca Nueva.

⁶ JUÁREZ, M.; RENES, V. y OTROS (1995): Población, estructura y desigualdad social, *V Informe sociológico sobre la situación social en España, Síntesis, Documentación social*, 101, pp. 67-132.

1. *Zona de integración*: Caracterizada por un trabajo estable y por unas relaciones familiares y vecinales sólidas.
2. *Zona de vulnerabilidad*: Zona inestable en lo que se refiere al empleo y a la protección, con las consiguientes repercusiones en los soportes familiares y sociales.
3. *Zona de exclusión*: Se construye desde la inestabilidad en el empleo, la renta y la desprotección, pero conformada como expulsión y no simplemente como precarización o como carencia, y a la vez se combina el aislamiento social.

Gráfico 1.- La exclusión social como proceso.



Fuente: Juárez, Renes *et al.*, (1995).

Asimismo, destacamos su condición de *resoluble*, puesto que la exclusión social «no está inscrita de forma fatalista en el destino de ninguna sociedad (...) es susceptible de ser abordada desde la acción colectiva, desde el tejido social y desde las políticas públicas» (Plan Nacional para la Inclusión Social 2001: 3).

Finalmente, la exclusión social es

«una *noción dinámica* que permite designar, a la vez, los procesos y las situaciones que resultan de tales procesos. (...) Más nítidamente que la noción de pobreza, que con harta frecuencia se entiende sólo como bajos ingresos, pone el acento en el carácter multidimensional de los mecanismos por los que personas y grupos, o incluso territorios, se ven excluidos de la participación en los intercambios, prácticas y derechos sociales que constituyen la integración y, por ende, la identidad. La exclusión social no sólo habla de la insuficiencia de recursos financieros, ni se limita a la mera participación en el mundo del empleo: se hace patente y se manifiesta en los ámbitos de la vivienda, la educación, la salud o el acceso a los servicios» (Comisión de las Comunidades Europeas, 1992: 7)⁷.

⁷ COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (1992): *Hacia una Europa de la Solidaridad. Intensificación de la lucha contra la exclusión social y la promoción de la integración*. Bruselas. COM (92) 542 final.

DEFINICIONES DE EXCLUSIÓN SOCIAL

Tomando como referente las características expuestas, la exclusión social se puede analizar y entender como un proceso multidimensional, que tiende a menudo a acumular, combinar y separar, tantos a individuos como a colectivos, de una serie de derechos sociales tales como el trabajo, la educación, la salud, la cultura, la economía y la política, a los que otros colectivos sí tienen acceso y posibilidad de disfrute y que terminan por anular el concepto de ciudadanía.

Según la Comisión de las Comunidades Europeas, dicho concepto alude «a la imposibilidad de gozar de los derechos sociales sin ayuda, en la imagen desvalorizada de sí mismo y de la capacidad personal de hacer frente a las obligaciones propias, en el riesgo de verse relegado de forma duradera al estatus de persona asistida y en la estigmatización que todo ello conlleva para las personas y, en las ciudades, para los barrios en que reside» (*ibid.*: 9).

El Plan Nacional de Acción para la Inclusión Social (junio 2001- junio 2003), presentado por el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, según el acuerdo del Consejo Europeo de Lisboa, entiende la exclusión social como

“la ausencia, para unos, del conjunto de oportunidades vitales que otros sí tienen, como la imposibilidad o dificultad muy intensa de acceder a los mecanismos de desarrollo personal e inserción sociocomunitaria y, a los sistemas preestablecidos de protección. Por ello la exclusión social equivale a la desafiliación, es decir, a un desligamiento social de gran profundidad que, de facto, produce la pérdida de ciudadanía social, definida como un conjunto de derechos de carácter político, social, económico y laboral en el individuo y en el grupo que sufre tal proceso” (Plan Nacional para la Inclusión Social 2001: 2).

Exponemos también la definición que Castells (2001: 98)⁸ realiza del término exclusión social. Éste la define como «... el proceso por el cual a ciertos individuos y grupos se les impide sistemáticamente el acceso a posiciones que les permitirían una subsistencia autónoma dentro de los niveles sociales determinados por las instituciones y valores en un contexto dado». Normalmente, «... tal posición suele asociarse con la posibilidad de acceder a un trabajo remunerado relativamente regular al menos para un miembro de una unidad familiar estable. De hecho, la exclusión social es el proceso que descalifica a una persona como trabajador en el contexto del capitalismo» (*ibid.*).

DESCRIPCIÓN DE LOS IMAGINARIOS SOCIALES DE LOS JÓVENES EUROPEOS

En este apartado realizamos una descripción del imaginario social de los jóvenes, desde una perspectiva comparada⁹, sobre aspectos que constituyen un referente en la construcción de su imaginario y de su campo discursivo, relacionados con la educación y cómo creen ellos que estas categorías discursivas van a influir en su inclusión y exclusión social en el futuro.

⁸ CASTELLS, M. (2001): *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Vol. 3, Madrid, Alianza Editorial.

⁹ En el proyecto de investigación EGSIE participaron, en la fase dedicada a la juventud, un total de cinco países, cuatro de la UE y otro fuera de Europa. Más concretamente, los países fueron Finlandia, Suecia, Portugal, España y Australia. Tomamos como referencia los informes finales de trabajo para realizar el análisis comparado, además de la siguiente publicación RINNE, R.; ARO, M.; KIVIRAUMA, J. y SIMOLA, H. (Eds.) (2003): *Adolescents facing the educational politics of the 21st century: comparative survey of five national cases and three welfare models*. Finland, Tero Kylä-Junnila.

Fe en la educación

Los estudiantes australianos tienen una fuerte creencia en la educación. Están de acuerdo con el ítem merece la pena estudiar para tener éxito en la vida y con la afirmación de que todo el mundo puede tener éxito en el colegio si lo intenta, si trabaja duro. También existe un acuerdo mayoritario en la creencia de que la educación es la mejor solución para el problema del desempleo y que lo mejor para el país es que los ciudadanos tengan una buena educación. Los dos últimos ítems muestran la fe de los estudiantes en la educación no sólo como una mejora personal e individual sino también como algo que redundará en el conjunto de la sociedad.

Para los jóvenes fineses la educación parece ser también fuertemente apreciada. Respondieron afirmativamente que merecía la pena estudiar para tener éxito en la vida. En este sentido, parece haber poca discusión sobre el valor que los encuestados otorgan a la educación como un medio que te va a permitir lograr otras metas, de hecho, la mayoría del alumnado cree que no existe un trato diferente dentro de la escuela en función de los *background* familiares.

La confianza depositada por los jóvenes sobre el sistema educativo también se puede hacer extensible al alumnado portugués. Afirmaron positivamente que merece la pena estudiar para tener éxito en la vida. También creen, con porcentajes todos ellos que rondan más del 80% que lo mejor para el país es unos ciudadanos bien educados y el triunfo de cualquiera en la escuela si trabaja duro, sobre todo atendiendo a los alumnos que estudian y progresan adecuadamente en la escuela.

Siguiendo en la misma línea, la educación está muy bien valorada por los jóvenes españoles, creen que lo mejor para el país es unos ciudadanos con una buena educación. No obstante, un porcentaje menor cree que sea ésta la solución al problema del desempleo, esto lo afirma más del 60% de la muestra, de hecho más del 50% cree que un bajo nivel educativo no es problema para conseguir trabajo si el que lo busca tiene experiencia. Manifiestan que merece la pena estudiar para tener éxito en la vida y que cualquiera puede triunfar en la escuela si trabaja duro. Deducimos que tienen una concepción meritocrática de la educación, se refleja aquí el mito de la capacidad de la educación para igualar desigualdades.

Los resultados de los alumnos suecos indican que los estudiantes expresan actitudes positivas hacia la escuela en varios aspectos como, por ejemplo, ante la afirmación de que merece la pena estudiar para tener éxito en la vida, que la educación es la mejor solución para el problema del desempleo, que cuanto mejor educados estén los ciudadanos mejor es para la nación. Además, también creen que cada uno puede tener éxito en la escuela si trabaja duro, afirmación ésta más valorada por las chicas que manifiestan tener una concepción más meritocrática que los chicos.

Identidad educativa

Dentro de los aspectos considerados como importantes para el éxito en la escuela, los jóvenes australianos apuntaron que el más importante era trabajar duro, sin haber diferencias significativas entre las respuestas de las chicas y los chicos. Una actitud positiva hacia el trabajo escolar fue el segundo ítem identificado con mayor fuerza para tener éxito en el colegio seguido de las propias habilidades y talento de los estudiantes, y de la rapidez para adaptarse a nuevas cosas. Es interesante anotar que casi 2/3 de los estudiantes creen que su comportamiento es importante. Ni la riqueza de los padres ni su

nivel educativo se creyó tan importante como estos factores para tener éxito. Estos datos confirman, de nuevo, la fe que los jóvenes australianos tienen depositados en el sistema educativo.

Hay notables diferencias entre los sexos en estas respuestas. En primer lugar, los chicos creen que la ambición y la competencia es más importante que las chicas (un 73,8% vs. 60,9%), igual que la popularidad entre otros estudiantes (50% vs. 40,2 %). Los chicos también afirmaban que tener padres ricos y con una educación alta era más importante que entre las chicas (18,6% vs. 7,7%). Estas diferencias son quizás el reflejo de la tradición de los diferentes patrones de socialización entre chicas y chicos en Australia.

Siguiendo con el análisis, en Finlandia se les preguntó también al alumnado sobre las cualidades que ellos creían que eran importantes para el éxito en el colegio. Claramente el atributo más importante para tener éxito en el colegio es la diligencia y el trabajo duro, seguido por la cualidad de ser talentoso, tener las habilidades que se necesitan para el trabajo escolar, la importancia otorgada a tener una actitud positiva hacia el colegio y hacia el trabajo escolar junto con la necesidad de aprender cosas nuevas rápidamente. Sólo aproximadamente un 30% consideraba que la popularidad entre otros estudiantes era importante para el éxito escolar y el 12% consideraba los padres con buena educación como un prerrequisito necesario para tener éxito propio en la escuela.

Existen diferencias entre sexos en la percepción de tener una actitud positiva ante el trabajo escolar para el triunfo, siendo las chicas las que abogan por poseer dicha cualidad de una manera más fuerte que los chicos. Sin embargo, ellos consideran que la popularidad entre los compañeros es una cualidad más importante a la que confiar el triunfo escolar que las chicas.

Respecto a cuáles son las cualidades necesarias para tener éxito en la escuela, los jóvenes portugueses apuestan también por tener una actitud positiva ante el trabajo escolar, ser diligentes y las propias habilidades y el talento. Los porcentajes de acuerdo descienden significativamente ante las dos cuestiones siguientes: no consideran como cualidades importantes para triunfar en la escuela unos padres con buena educación, ser popular entre los compañeros y mucho menos unos padres ricos.

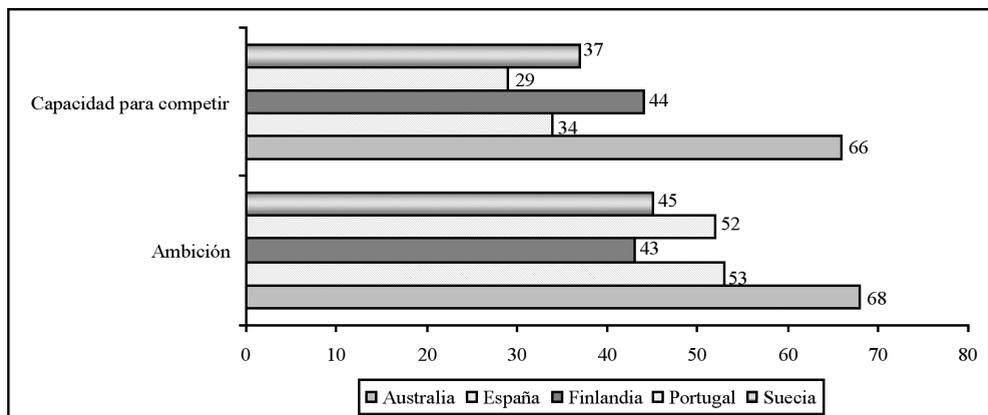
El alumnado de la muestra española considera como características importantes para triunfar en la escuela en primer lugar, la constancia en el trabajo seguida de una actitud positiva ante el trabajo escolar y del talento y las habilidades personales. También consideran importante comportarse como el profesorado quiere y que los padres tengan una buena educación. Sin embargo, el tener unos padres ricos es una característica que, según su opinión, no es determinante para triunfar en la escuela.

En Suecia, el alumnado identificó las propiedades más tradicionales tales como la diligencia y el trabajar duro como las más importantes, seguidas de las actitudes positivas hacia el trabajo escolar y sus propias habilidades y talentos. Las cualidades de una sociedad moderna tales como la capacidad para adaptarse rápidamente a los cambios son considerados importantes pero con porcentajes menores. La ambición para competir con los otros y particularmente, la popularidad entre los compañeros, junto con unos padres bien educados, son también importantes. Los chicos y las chicas coinciden en la importancia otorgada a las cualidades que son necesarias para triunfar en el colegio, sin embargo, las chicas no valoran tanto la competitividad como los chicos.

Dentro de este apartado de cualidades para triunfar en la escuela, vamos a representar gráficamente dos de las características que algunos jóvenes también consideran importantes para el triunfo, la competición y la ambición, sobre todo porque estas cualidades son

exigidas a los individuos en la sociedad post-moderna. Por lo que respecta al interés mostrado hacia ambas, podemos observar en el gráfico 2 que las diferencias entre los países europeos eran claramente pequeñas, siendo Australia el país que destacaba sobre el resto. Los jóvenes australianos parecen mostrarse más favorables con el hecho de ser competitivos y de apreciar la ambición más que sus homólogos europeos.

Gráfico 2.- La ambición y la competición como cualidades importantes para triunfar en la escuela. Porcentajes de respuestas afirmativas.



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del proyecto EGSIE.

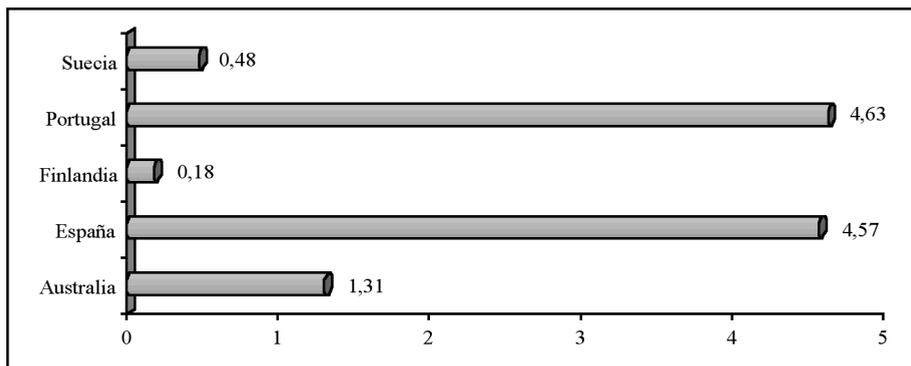
Sin embargo, si consideramos el sexo, éste explicó la importancia otorgada a la ambición de una manera más fuerte que el país de procedencia. Las chicas consideraron la ambición y la voluntad de competir como algo menos importante que los chicos. Sin embargo, el país era también un factor explicativo significativo: ser competitivo era mucho menos importante para los jóvenes de los países nórdicos que para los australianos. Los chicos también se consideran más ambiciosos que las chicas y ellos estaban más dispuestos a competir en la escuela. Respecto del país, los jóvenes del sur de Europa son los que consideraron la competición como menos importante en comparación con el resto de los países.

Además, también había diferencias significativas en el grado de competitividad según la educación del padre. El grado de Doctor se usó como categoría de referencia. Los jóvenes cuyos padres tenían sólo la educación básica o formación profesional aparecen como menos ambiciosos que los otros. Los que tienen un padre con titulación universitaria mostraban la ambición y la competición como algo mucho más importante.

Continuación de estudios post-obligatorios y profesión ideal a desempeñar

La gran mayoría del alumnado en todos los países deseaba continuar con la educación post-obligatoria aunque como podemos ver en el gráfico 3 se observan algunas diferencias. Lo más significativo es como en España y Portugal aproximadamente el 4,5% del conjunto de los encuestados pensaba no continuar con una educación en el futuro. Esto es bastante diferente tanto para Finlandia como para Suecia donde los porcentajes están casi rondando el cero. Estos datos reflejan una fuerte creencia en la educación y en el sistema educativo de los jóvenes de los países nórdicos.

Gráfico 3.- Alumnado que no planifica la continuación en estudios post-obligatorios. Porcentajes por país.



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del proyecto EGSIE.

En cuanto al itinerario educativo elegido y la profesión ideal a desempeñar, las creencias de los jóvenes varían de unos países a otros. En el caso de España, los jóvenes optan mayoritariamente por la universidad, elegida por casi la mitad de estos; a ésta le sigue el bachillerato, incluso algunos sujetos señalaban directamente la universidad, sin especificar el bachillerato. Las mujeres eligen en mayor medida que los hombres el grupo de profesionales de *cuello blanco*¹⁰ y el grupo de profesiones relacionadas con los servicios y oficinistas. Por el contrario, los hombres son mayoría en el grupo de legisladores y directores, el grupo de técnicos y profesionales asociados y finalmente, en el grupo de profesiones manuales o trabajos no cualificados.

El alumnado finlandés eligió el itinerario educativo por el que deseaba continuar estudiando, no obstante, no especificaba o no tenía una orientación clara el campo que le gustaría estudiar. Un alto grado de jóvenes optaron por la opción de «no específica». La opción de formación del profesor y ciencias de la educación y la agricultura fueron las opciones menos elegidas. Las ocupaciones relacionadas con los servicios fueron las más populares entre los jóvenes que optaron por continuar con la formación profesional. Las ingenierías y manufacturas fueron elegidas por estudiantes que iban a continuar tanto con la formación profesional como con estudios politécnicos. El alumnado que optó por continuar con la universidad eligió las ciencias sociales y de comportamiento y el derecho y, en menor medida, ciencias de la salud.

En Suecia, la mayoría de los encuestados va a continuar estudios universitarios, sólo un sujeto dijo que pensaba dejar de estudiar. La mayoría muestra preferencia hacia ocu-

¹⁰ Las profesiones aparecen estructuradas en tres grupos, siguiendo la división del informe ISCO-88. Los «white collar» (grupos 1, 2 y 3 del informe ISCO-88) incluye a los profesionales de la legislatura, de la dirección, profesionales físicos, de las matemáticas, de la ingeniería, de la salud y las ciencias de la vida, de la enseñanza, a los técnicos de la física, de la ingeniería, de la electrónica, de la óptica, de la salud, de la enseñanza, a los inspectores de seguridad y a otros profesionales y técnicos. Los «unskilled white collar» (grupos 4 y 5 del informe ISCO-88), está formado por oficinistas, secretarios y trabajadores de los servicios. Finalmente, el grupo «blue collar» (grupos 6, 7 y 8 del informe ISCO-88) se compone de trabajadores de la agricultura y la pesca, de los transportes, de la maquinaria, mecánicos y ocupaciones elementales. De ahora en adelante, el grupo «white collar» lo traduciremos por *profesionales de cuello blanco*, el de «unskilled white collar» por trabajadores de los servicios y oficinistas y, finalmente, el grupo «blue collar» por trabajadores no cualificados.

paciones de *cuello blanco*. Sin tener en cuenta las regiones de los jóvenes, comprobamos que las expectativas ocupacionales de los estudiantes son bastantes ambiciosas, existiendo unas similitudes generales en las ambiciones ocupacionales, sobre todo en ocupaciones de *cuello blanco*.

El alumnado australiano, casi el 90% tanto de chicos y como de chicas continuarán con estudios post-obligatorios. La formación profesional es mayoritariamente elegida por los chicos, apenas un 10% y sin diferencias de sexo elige una diplomatura. La universidad es elegida en mayor medida por las chicas. El porcentaje que piensa dejar de estudiar es prácticamente irrelevante. Más del 20% no sabe qué va a hacer. De los que van a seguir con una formación profesional, las áreas más elegidas es la ingeniería y construcción, los servicios y un porcentaje que no especifica; en diplomatura las más elegidas son artes y humanidades y en ciencias sociales y en licenciatura ciencias sociales, derecho, matemáticas, ciencias de la computación y salud. Las preferencias por sexo, lo relacionado con los transportes es elegido mayoritariamente por los chicos, y más chicas que chicos quieren ser *profesionales de cuello blanco*.

Perspectivas futuras ante la exclusión social

En línea con la creencia meritocrática atribuida con anterioridad a la educación, los estudiantes australianos indicaron que una educación de poca calidad y el estar desempleados son los dos aspectos más importantes que influyen en la exclusión social. Las siguientes razones más importantes para la exclusión social fueron tener un pobre conocimiento de lenguas extranjeras y no tener deseo de competir con otras personas. Este último ítem demuestra el perfil competitivo mencionado con anterioridad. Interesantemente, el ser de familia pobre de nuevo fue valorado bastante más bajo que otros factores, incluso por debajo del deseo de participar en asuntos de carácter internacional. Según comentamos anteriormente, los estudiantes parecen tener una fuerte creencia en el valor de la educación como medio para superar las desventajas sociales, como puede ser la misma pobreza familiar.

De acuerdo con los encuestados, en Finlandia las tres cualidades más importantes que se necesitan para tener éxito eran las habilidades sociales, el tener un conocimiento de otros idiomas y la diligencia o el ser constante en el trabajo. En su opinión, el éxito depende en mayor parte de las habilidades individuales, los *background* de los padres no cuentan tanto. Incidentalmente, sobre la media de los encuestados consideró la habilidad de estudiar como una cualidad importante. En Finlandia las chicas consideraban la competencia del lenguaje, las habilidades de interacción y la diligencia más importante que los chicos, mientras que los chicos ponían más énfasis en los ordenadores y también en la importancia de los *background* familiares y sociales más que las chicas.

Examinando las opiniones de la juventud y los factores que afectan a la exclusión, se observa que la amenaza más importante para la juventud es el desempleo. La mayoría de los encuestados consideró que el desempleo es el factor más importante que lleva a la exclusión, lo cual es obvio. El segundo factor más común es la pasividad de la persona. Finalmente, una educación pobre y un pobre conocimiento de idiomas también se consideraron como un factor muy importante de la exclusión.

Los alumnos portugueses consideran como las cualidades más importantes para tener éxito en la vida: las habilidades y la interacción con la gente, la diligencia, la habilidad de aprender cosas nuevas rápidamente, la competencia en el lenguaje, la habilidad para estudiar junto con el interés por los ordenadores. Nuevamente, se recoge la poca impor-

tancia que los jóvenes portugueses otorgan al hecho de tener una familia rica para tener éxito en la vida.

Sin embargo, las condiciones que los jóvenes portugueses consideran como más importantes para ser excluidos en un futuro difieren de las comentadas anteriormente para los otros países. Por orden de acuerdo son las siguientes: ser un alcohólico, ser un drogadicto, haber estado en prisión, la incompetencia de los políticos y ser una persona discapacitada. La importancia otorgada a una pobre educación o al tema del desempleo no aparece como las más importantes.

Según la opinión de los jóvenes españoles, las características más importantes para tener éxito en la vida son la diligencia, la capacidad de relacionarse con otras personas, voluntad de estudiar tanto como sea posible, buen conocimiento de otros idiomas y ser capaz de aprender cosas nuevas rápidamente. Las cuestiones menos valoradas para el éxito fue la idea de competir, tener unos padres con buena educación o una familia con recursos económicos.

Respecto a los factores que promueven la exclusión señalamos los dos que el alumnado consideró de forma opuesta: la educación de poca calidad como el factor que más conduce a la exclusión, y la familia de pocos recursos como el factor que menos la determina. También mencionamos otras características como el hecho de no querer arriesgar en la vida, la pasividad de la persona y estar en el paro. Volvemos a confirmar aquí dos hipótesis que han ido apareciendo: la primera relacionada con la fuerte confianza en la educación y, en segundo lugar, la escasa influencia de la familia o, en este caso, del capital económico para triunfar en la vida. Sin embargo, no imaginan que la situación de estar desempleado puede ser un factor determinante de exclusión social en el futuro o, por lo menos, no lo valoraron como muy importante.

En Suecia, el alumnado consideró que el desempleo, una educación de poca calidad, la propia pasividad de la persona junto con un conocimiento pobre de idiomas extranjeros son los factores más importantes que conducen a la exclusión.

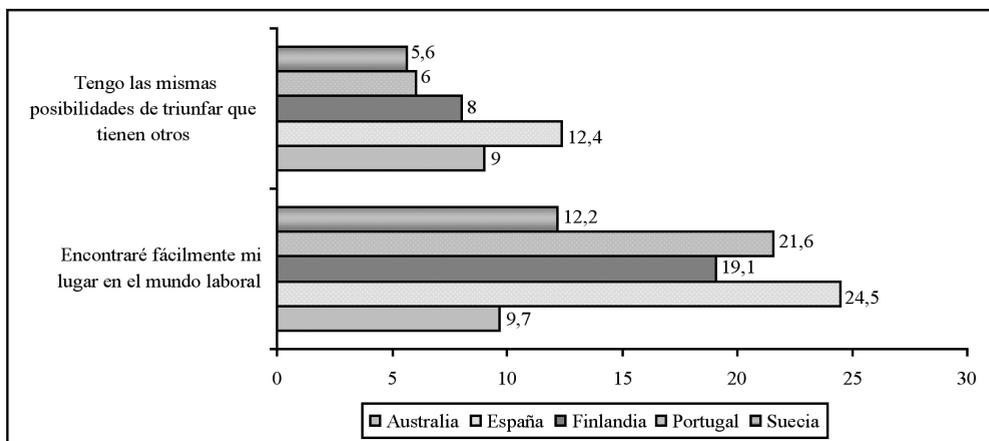
En relación con la inclusión y la exclusión social, podría asumirse que los jóvenes estarían más «incluidos» en una sociedad fuertemente comprometida con la igualdad y la solidaridad. La exclusión puede ser considerada desde varios puntos de vista. Aquí hemos optado por conocer si una persona tiene confianza o creencia en sí mismo sobre sus posibilidades futuras en la vida. La afirmación fue la siguiente: «tengo las mismas posibilidades de triunfar que tienen otros». Por otra parte, la participación en la vida laboral es esencial para una exitosa inclusión en la sociedad. Aquí, el ítem fue: «creo que podré encontrar fácilmente mi lugar en el mundo laboral».

Por tanto, a través de los ítems expuestos pretendíamos acercarnos a la percepción que tienen los jóvenes sobre la exclusión en el futuro. La idea era comprobar en qué medida ellos se sentían excluidos del sistema a través de una serie de indicadores especificados anteriormente. Generalmente hablando, la mayor concentración de jóvenes excluidos se encontró en países de Europa del sur: España y Portugal. La juventud australiana apareció como las más «incluida» acerca de la percepción de sus posibilidades en la vida laboral futura, seguida por los suecos, mientras que en Finlandia eran muchos más inciertas, sobre todo las perspectivas futuras de trabajo (véase gráfico 4).

En función del sexo, también había diferencias respecto de la forma en que los alumnos veían su futuro. Los chicos tenían más seguridad en sí mismos sobre sus perspectivas futuras. Las respuestas a la pregunta «tengo las mismas posibilidades de triunfar que tienen otros» mostraron que la educación del padre era significativa en la explicación de la

variable, en cierta medida indicando que cuanto más alta era la educación del padre, se podían estar percibiendo perspectivas subjetivas futuras de forma más positiva.

Gráfico 4.- Exclusión de los jóvenes. Porcentajes de respuestas negativas.



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del proyecto EGSIE.

CONCLUSIONES

En este apartado de conclusiones destacamos los aspectos más significativos que han constituido el hilo conductor de las precisiones conceptuales y terminológicas de la exclusión social. Comenzamos el mismo justificando la importancia que socialmente está adquiriendo dicho fenómeno y hemos delimitado conceptualmente el término, a pesar de que todavía no cuenta con una definición oficialmente aceptada.

También hemos analizado el concepto desde una perspectiva clásica, entendiendo como tal que se produce una identificación de la exclusión social con la dimensión económica, asociada a la pobreza. Como contrapunto, hemos precisado que el término abarca otras dimensiones más amplias, que lo configuran como un fenómeno multidimensional y también como un proceso dinámico, estructural y relativo. Además, hemos tomado de la literatura algunas definiciones que de la exclusión social realizan distintos estudios del tema.

Según nuestro argumental, la exclusión social es un fenómeno que preocupa a los responsables políticos, económicos y sociales, así como a la opinión pública, en la que empieza a calar la cuestión de la exclusión social como un problema, en la medida en que limita la capacidad de estar integrado y de participar en las distintas esferas sociales, de las cuales el ámbito educativo tiene una importancia fundamental en la medida en que supone un indudable incremento del nivel formativo de la población.

Respecto del imaginario de los jóvenes, concluimos que todos los jóvenes manifiestan tener una fuerte creencia y confianza en la educación, siendo ésta intensamente valorada. Además, imaginan que el triunfo que pueden obtener en la escuela es independiente de la influencia de los *background* familiares, así pues, perciben el éxito más como una cuestión de esfuerzo individual que de influencia familiar. No obstante, sí valoran, aunque no

con una carga emocional¹¹ muy significativa, el hecho de que los padres tengan un buen nivel educativo (capital cultural).

Finalmente, señalamos como la gran mayoría de los jóvenes desean continuar estudios post-obligatorios, tanto en formación profesional como en bachillerato. No obstante, lo más significativo es que en España y en Portugal existe el porcentaje más importante de sujetos que tienen pensado abandonar el sistema educativo en un futuro contrastando esto con una minoría que iba a dejar el sistema en Australia y, muy minoritariamente, en los países nórdicos. Para concluir, reseñar que la gran mayoría de los jóvenes ha optado por profesiones de *cuello blanco* y muy minoritariamente por profesiones de *cuello azul*

¹¹ Por fuerte carga emocional nos referimos a que las respuestas al ítem han sido de alta intensidad bien en la escala positiva o bien en la negativa.

LAS COMPETENCIAS EN LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO: EL VIENTO DEL NORTE Y LA INSPIRACIÓN DE HERMES

Irene López-Goñi

Universidad Pública de Navarra-Nafarroako Unibertsitate Publikoa

Jesus M. Goñi Zabala

Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea

INTRODUCCIÓN

El trabajo que vamos a presentar en este artículo está enmarcado en un incipiente trabajo de investigación que tiene como objetivo el estudio comparado de la Formación Inicial del Profesorado de Secundaria en Europa en este momento. Nuestra contribución, en este artículo, se centra en el análisis comparativo de las competencias docentes contenidas en los currícula de formación vocacional y profesional del profesorado de secundaria. Es importante que se comprenda que este artículo es parte de un trabajo más general que pretende estudiar la formación de los docentes desde otras perspectivas complementarias. Se trata, por lo tanto, de uno de los factores que nos proponemos estudiar. Pensamos que tiene peso suficiente para ser tratado de manera monográfica, por eso lo hemos elegido, pero queremos manifestar la prevención sobre la posibilidad de extraer consecuencias apresuradas de análisis parciales. El examen comparativo lo realizamos desde el análisis de contenido de los textos de los currícula de cuatro países de nuestra órbita cercana: España, Francia, Gran Bretaña y los Países Bajos. Estos países han sido elegidos por constituir ejemplos muy diferenciados en su política escolar en el contexto de la Unión Europea.

El análisis de los currícula contenidos en los programas de formación que se exige al profesorado que va a impartir clases en la educación secundaria implica de manera fundamental un estudio teórico de la relación entre competencias profesionales y modelos de función docente en un marco histórico, político y comparativo. Estudio que puede desglosarse en una serie de factores entre los que destacan los siguientes: relación entre teo-

¹ El contenido de esta comunicación pertenece a una investigación más general financiada en el año 2006 por el Gobierno de Navarra (nº 1743).

ría y práctica, gestión por parte de los gobiernos centrales o regionales de los currícula de formación inicial, el curriculum de los planes de formación en sí mismo (contenidos epistemológicos, pedagógicos, didácticos, etc.) y la relación con el futuro trabajo. Nosotros en este artículo focalizamos el objeto de estudio sólo en el análisis de competencias explicitadas en los currícula¹.

PRESUPUESTOS DE PARTIDA

Una vez asegurada la escolarización casi universal y extendida la obligatoriedad de la enseñanza hasta los 16 años los sistemas europeos más avanzados dirigen su mirada hacia la mejora del servicio educativo desde, aproximadamente, las tres últimas décadas del pasado siglo XX. La mejora del servicio educativo depende de varios factores entre los que destaca, entre otros, la aportación que hacen al mismo los docentes y su adecuada preparación. Somos conscientes del valor relativo de este factor si se lo considera aislado del contexto social general, por esta razón aunque en este artículo se centre especialmente en la formación de los docentes no quisiéramos perder de vista, en ningún momento, el entorno socioeducativo en el que se materializa y gracias al cual es posible una comprensión de estos fenómenos. En el citado período los estudios sobre la función docente y los procesos formativos que conducen a la misma ganaron en peso e importancia. Es, además, ésta la época en la que se realizan procesos de reforma profundos en los citados sistemas y es voz común que la formación de los docentes debe ser uno de los factores clave en esas reformas.

En este contexto hay que entender la aparición de lo que podemos llamar “corriente profesionalizante” en lo relativo a los estudios sobre los docentes. Podríamos resumir diciendo que los defensores de esta corriente defienden que el trabajo del profesor debe considerarse como una profesión ganando así en dignidad social y autonomía. Y por lo tanto la formación de los docentes debe entenderse como la formación de los profesionales que se dedican a la práctica educativa. En el caso de España estas ideas cristalizan en un conjunto de propuestas novedosas que al hilo de la reforma de la LOGSE (1990) se hacen de cara a la formación del profesorado. Las reticencias surgidas en relación a los efectos de la Reforma sobre el sistema educativo español y un cierto escepticismo y cansancio entre los promotores más activos en la defensa y extensión de estas ideas han creado una situación de relativo abandono de estas cuestiones en los últimos años.

En este contexto, de interés amortiguado y cierto pesimismo, nos encontramos cuando, por otra parte, se acelera el proceso de integración de los sistemas educativos europeos, sobre todo en el nivel universitario, en el Espacio Europeo de Educación Superior (Tratado de Bolonia, 1999). Esta nueva coyuntura ha reavivado la llama del profesionalismo, que estaba un tanto adormecida en los últimos años, y lo ha hecho por dos razones. Por una parte porque va a ser necesario renovar los estudios iniciales de formación de docentes en Primaria y Secundaria (sobre todo en este nivel donde la preparación de los docentes es casi inexistente) para adaptarnos al nuevo marco y porque los modelos europeos a los que debemos aproximarnos hablan en su mayoría el lenguaje del profesionalismo y las competencias docentes. Esta coyuntura ha dado lugar a un animado debate en el que han participado diversos expertos en formación del profesorado y que han puesto nuevamente de actualidad la temática de la formación inicial de los docentes².

² Véase el conjunto de artículos que bajo el título “La formación inicial a debate” se han publicado en la revista nº 357 de Mayo de 2006 en *Cuadernos de Pedagogía*, firmados por A. Moreno, J. Gimeno, F. Imberón y R. Aymerich.

Nuestro trabajo se sitúa en este contexto y nuestro interés por el estudio comparado de los planes de formación de los docentes de Secundaria en Europa debe entenderse en el cruce entre un camino que viene de una visión profesionalizante del trabajo del docente con otro camino que mira hacia la confluencia de finalidades y estrategias en la formación de los docentes en un marco europeo de progresiva integración de los sistemas educativos.

METODOLOGÍA

Los sistemas educativos de cada uno de estos países necesitan ser interpretados con una cierta profundidad. Nos parece desde este punto de vista totalmente insuficiente una metodología que se quede en la recopilación de datos. Es por eso que en la metodología de la investigación elegida estamos utilizando un abanico de instrumentos de investigación variado. Esta metodología se organiza en círculos concéntricos en el que el más extenso consiste en la recopilación de datos sobre los factores arriba enunciados; en el segundo círculo se trabaja en el análisis de documentos, como pueden ser los planes estatales o /y de las universidades, legislación sobre esa cuestión, propuestas de los currícula de formación, guías que las desarrollan y fuentes bibliográficas. Para dotar de mayor sentido y profundidad al estudio hemos optado, en el tercer círculo metodológico por realizar entrevistas a responsables de dichos planes, profesores de educación secundaria y personas relacionadas con esta cuestión en el ámbito que nos incumbe de cada uno de estos cuatro países. En esta contribución aportamos exclusivamente los resultados del análisis de documentos. Para la asignación de competencias docentes a la matriz que nos ha servido de base para la comparación hemos contado también con la colaboración de distintos colegas de diferentes instituciones relacionadas con la formación del profesorado. Ellos han ejercido de jueces imparciales al asignar los objetivos (competencias) explícitas en los documentos analizados a las categorías de la matriz base³.

DESARROLLO DEL ANÁLISIS

Países Bajos

La asociación *Stichting Samenwerkingsorgaan Beroepswaliteit –SBL [The Association for the Professional Quality of Teachers]*⁴ trabajó entre los años 1998 y 2003 en la definición de las competencias docentes para la formación docentes desde el punto de vista de la profesionalización. Fruto de este trabajo son varios documentos entre los que quisiéramos destacar el denominado: *Competence requirements teachers* (2004). En este documento se hace una propuesta de tipos de competencias a lograr por los docentes para el correcto desarrollo de la profesión. Este documento sirvió de base a la aprobación de la llamada *Professions in Education ACT (BIO-act)* por parte del parlamento de los Países Bajos y que según dice el mismo texto debieran servir como “*long-term goals*” en los programas destinados a la formación del profesorado.

La propuesta de competencias del SBL se concreta en siete tipos de ámbitos que pasamos a enumerar.

³ Queremos agradecer la participación de Janet Streeter (responsable de Erasmus de la Universidad de Lancaster-UK), Alazne Petuya (responsable de formación del profesorado de la asociación Seaska –France), Javier Arlegui (profesor de magisterio de la Universidad Pública de Navarra), Marinus Vader (coordinador pedagógico de la Escuela de formación del profesorado Hogeschool Zeeland de los Países Bajos).

⁴ SBL (2004): *Competence Requirements Teachers* (www.lerarenweb.nl), consultada en Mayo de 2006.

1/ Competencia interpersonal; 2/ Competencia Pedagógica; 3/ Conocimiento del área temática & metodológica; 4/ Competencia Organizativa; 5/ Competencia para colaborar con los compañeros; 6/ Competencia para cooperar en el medio social en el que trabaja la escuela; 7/ Competencias para el desarrollo personal y la reflexión.⁵

De las propuestas consultadas y que no tenemos aquí tiempo de explicar en profundidad es, sin lugar a dudas la más completa y la mejor estructurada desde el punto de vista de su operatividad para el trabajo que nos ocupa. Por esta razón hemos pensado que lo mejor sería utilizar como metro patrón con la finalidad de poder analizar mejor las diferentes propuestas y sobre todo de poderlas comparar entre sí.

Francia

Contexto formativo y fuentes del estudio

La formación inicial del profesorado en Francia está regulada por normas de carácter nacional y se aplican de manera igualitaria en todo el territorio francés, por esta razón el estudio del currículum es relativamente sencillo en lo que se refiere a la consulta de las fuentes documentales. Los documentos que regulan el currículum de formación de docentes de Secundaria son publicados por los *Instituts Universitaires de Formation de Maîtres* (IUFM), instituciones encargadas por el estado francés para la formación de docentes en todas las etapas, incluida la Secundaria. Existen en este momento 31 IUFM repartidos por todo el territorio francés⁶.

Para la realización de este trabajo nos hemos servido de los documentos editados por el IUFM de Aquitaine con sede en Bordeaux⁷ y más concretamente los dos documentos titulados: *Guide de formations - Lycées et collèges- Première année- préparations aux concours* y *Guide de formations - Lycées et collèges- Deuxième année- Formation professionnelle*⁸ editados ambos por el ya citado IUFM de Aquitaine para el curso 2005-2006. No hemos podido conseguir versiones electrónicas de estos documentos por lo que hemos trabajado directamente sobre las versiones impresas recogidas en el citado IUFM de Bordeaux.

Comentario Interpretativo

Comenzaremos nuestro análisis por el primero de los citados documentos: *Guide de Formations - Lycées et Collèges- Première Année- Préparations Aux Concours*. Este documento regula el primer año de formación.

- El texto utiliza el término *métier* para referirse al trabajo del docente en el saludo inicial con el que comienza la introducción: “*Madame, Monsieur. Vous avez pris la décision de vous engager dans le métier de professeur ou de Conseiller Principal d’Éducation*”. Es un término que podríamos traducir por oficio o profesión. Como

⁵ Una descripción más detallada puede encontrarse en la dirección: www.lerarenweb.nl.

⁶ Más información puede conseguirse en la dirección: <http://www.iufm.education.fr/reseau-iufm/reseau-iufm.html>.

⁷ <http://www.aquitaine.iufm.fr/>.

⁸ SALLABERRY, J.C.(dir) (2005): *Guide de formations - Lycées et collèges- Première année- préparations aux concours, 2005-2006*. Méridac, IUFM d’Aquitaine. SALLABERRY, J.C. (dir) (2005) :*Guide des Formations, Lycées et collèges, Deuxième année, Formation professionnelle. 2005-2006*. Méridac, IUFM d’Aquitaine.

puede verse las personas que han construido este currículum consideran que deben formar a un profesional y no a un erudito o investigador en una materia determinada. Si continuamos por el índice veremos que el currículum aparece en el primer apartado bajo un epígrafe que dice: *L'Organisation des Etudes*. Y más concretamente en el apartado que se titula: *Contenus et Modalités de Formation*.

- En todo este documento que explica el currículum de formación del primer año no se utiliza el término competencia de manera explícita. Aunque sí se habla de capacidades, término que podríamos considerar sinónimo siendo un tanto laxos, en el contexto de las pruebas de evaluación, ya que se dice que se tendrán en cuenta: “*les capacités d’expression écrite et orale*”.
- Existen un par de lugares donde se propone, de manera implícita, el desarrollo de competencias. Allí donde se dice, haciendo referencia a la fase de formación común: «*Elle prépare l’étudiant à PERCEVOIR, DECRIRE et ANALYSER les multiples composantes du fonctionnement d’un établissement scolaire et d’une situation d’enseignement* »⁹. Y en otra parte donde se dice, haciendo referencia a la preparación de la prueba oral: «*Elle a pour objectif d’initier le candidat a un réflexion épistémologique et didactique sur son champ disciplinaire, et de développer ses capacités de communication*».
- Llama la atención que en un texto tan extenso se haga una referencia tan escasa a las competencias a lograr por el aspirante a docente. Esta ausencia queda además subrayada por la existencia e insistencia en otro tipo de cuestiones que parecen preocupar bastante más al redactor de este currículum. Las más significativas son las siguientes:
- Una y otra vez se insiste en que el fin de la formación es superar el examen:

« 1.- Votre formation disciplinaire est:

- Intégralement assuré par L’UFM pour la préparation au CAPES de documentation, CAPET de technologie, PLP lettres-histoire, lettres-langues et au concours de CPE)

- dispensée en partenariat avec les universités pour les autres formations.

Elle vous permet de **compléter ou approfondir vos connaissances** en vue des épreuves scientifiques du concours que vous préparez. »¹⁰

Una lectura atenta de esos criterios (*l’entendue, l’exactitude et la structuration de vos connaissances, mais aussi les capacités d’expression écrite et orale*) nos lleva a pensar que los conocimientos y, no necesariamente, las competencias se convierten en el elemento clave de este currículum.

- Esta opinión se ve reforzada por la reiteración del término *connaissance* a lo largo de este documento. En contradicción con lo que se dice en la introducción, el texto que desarrolla esta parte del currículum no enuncia de manera clara las competencias a lograr por el aspirante e insiste en los conocimientos a adquirir.
- En el mismo documento se citan posteriormente los objetivos de la formación práctica que hacen referencia a la parte de la formación que durante este primer año se realiza en los centros educativos, tanto en la estancia de y para la observación como en la estancia de práctica acompañada que se incluyen como parte de la formación del primer año.

En esta parte del documento, desde el punto de vista del análisis que estamos haciendo, hay que señalar:

⁹ En el original con mayúsculas.

¹⁰ En negrita en el original.

- Aparece por primera vez el término competencia pero hace referencia a la competencia para superar la prueba (*compétences pour l'épreuve sur dossier*) y no a la formación profesional que, evidentemente, es una exageración igualar.
- En el resto de los objetivos (*Donner du sens au contenu de l'enseignement ; Faire acquérir... ; Développer la dimension éducative... ; Faire prendre conscience... ; Convaincre le stagiaire... ; Permettre au professeur... ; Faire comprendre ...*) no aparece de manera explícita el término competencia aunque sí aparece otro nuevo término: aptitud (*aptitudes à s'exprimer devant un public*), que podría considerarse sinónimo. Lo curioso es que aparece otra vez con referencia al concurso de evaluación (prueba que se realiza en Francia al finalizar el primer año de formación y como condición para acceder al segundo año de formación), con lo que la idea de que toda la formación está orientada a la superación de esa prueba se ve reforzada. Hay que hacer notar que la manera elegida para indicar los objetivos de la formación no es la de enunciar acciones a realizar por los sujetos de la formación; ya que las expresiones utilizadas no indican acciones a realizar sino finalidades abstractas de la formación, y desde este punto de vista la propuesta es escasamente operativa y muy difícil de evaluar posteriormente.

Continuamos el estudio analizando el documento titulado *Guide des Formations, Lycées et collèges, Deuxième année, Formation professionnelle*. Este documento regula la formación del segundo año, que se denomina formación profesional.

- En este documento hay una propuesta explícita de objetivos de formación, pero hay que hacer notar que la manera elegida para indicar los objetivos de la formación no es la de enunciar competencias docentes, porque las expresiones utilizadas para exponer los fines no indican acciones a realizar por los sujetos de la formación (*Donner du sens au contenu de l'enseignement, Faire acquérir..., Développer la dimension éducative..., Faire prendre conscience..., Convaincre le stagiaire..., Permettre au professeur..., Faire comprendre ...*). Son expresiones que no indican competencias sino finalidades abstractas de la formación, y desde este punto de vista la propuesta es escasamente operativa y muy difícil de evaluar posteriormente. Existe por lo tanto una cierta falta de coherencia entre la finalidad formativa (profesional) y la propuesta curricular que no logra definir de manera clara y operativa las competencias a lograr por lo aspirantes a docentes.

Valoración de los documentos analizados

- Con relación a la tipología de los documentos hay que decir que son muy generales y una formulación bastante abstracta, es escasamente operativa.
- Con relación al contenido conviene subrayar: a) la propuesta realizada no contiene una visión claramente profesionalizante debido al peso que se les da a los conocimientos a adquirir frente a las competencias que apenas aparecen ; b) en general los contenidos de los documentos se preocupan más por las pruebas de evaluación final que por el propio proceso formativo.
- Existen muchas referencias en el texto relativas a cuestiones pedagógicas y didácticas que no está explícitamente enunciadas como competencias docentes, y por lo tanto no están recogidas en nuestro análisis, pero muestran que existe una fuerte intención implícita de trabajarlas.

- La práctica profesional tiene un gran peso en la propuesta que desarrollan los documentos analizados y la falta de explicitación de las competencias que hemos señalado no puede oscurecer totalmente la importancia que se le concede a la preparación profesional que de manera implícita aparece en muchos lugares de este texto.

Tabla comparativa

En esta parte del trabajo realizamos un análisis comparativo de las competencias docentes encontradas en los documentos analizados, allí donde son explícitas, con las propuestas por el SBL. La finalidad de esta comparación es poder utilizar un elemento común para referenciar todos los análisis y poder, así, tener un patrón común para comparar las propuestas que estamos estudiando.

En el caso de Francia la realización de esta comparación no ha sido fácil porque los documentos consultados no hacen una propuesta operativa de competencias y, por lo tanto, la comparación debe realizarse entre elementos heterogéneos, circunstancia que complica el trabajo y hace que la labor de interpretación sea más difícil. Hemos intentado rastrear sistemáticamente el texto y recoger todas aquellas expresiones que en el mismo indiquen aprendizajes a realizar por el aspirante a docente y las hemos recogido en la siguiente tabla. Ya hemos indicado la dificultad de actuar sistemáticamente en este tipo de documento.

Por razones de brevedad en la comunicación no incluimos en esta versión la tabla en la que se cruzan las competencias del SBL y la propuestas en los currícula franceses y pasamos directamente a las consecuencias que hemos podido obtener de esta comparación.

Las consecuencias que hemos podido inferir de la tabla son las siguientes.

- Las competencias relativas al dominio del área y su didáctica dan lugar al máximo de relaciones. Las competencias interpersonales, para trabajar con compañeros y para la reflexión y el desarrollo personal están poco referenciadas.
- La competencia organizativa está escasamente referenciada.

Hay que hacer constar que existen bastantes referencias a cuestiones relacionadas con las competencias pedagógicas en otras partes del documento que no hemos traído a esta tabla por las razones indicadas. En este caso el déficit real es probablemente menor que el que se desprende de la tabla. Algo similar podríamos decir de las competencias para el trabajo con los compañeros aunque en grado menor, es decir que en la parte del documento que no está en la tabla hay referencias, pero son escasas si se compara con la importancia que se le da a la relación con la Administración y sus representantes en el proceso formativo.

En cambio los déficit detectados en las competencias de tipo interpersonal, organizativa y de reflexión y desarrollo personal, no vienen paliadas por referencias en el resto de texto.

Inglaterra

Contexto formativo y fuentes del estudio

La formación de docentes de Secundaria en Inglaterra se puede realizar siguiendo diferentes caminos¹¹. Nosotros hemos centrado nuestro estudio en el que se recorre a través del Post-grado denominado *Postgraduate Certificate in Education* (PGCE) que se realiza

¹¹ Ver www.tda.gov.uk.

tras haber logrado un grado universitario porque es el más fácil de comparar con el resto de modelos europeos. Los currícula de formación de los aspirantes a docentes en Inglaterra depende las universidades que imparten estos cursos y desde este punto de vista no existe un único curriculum formativo. Pero hay que hacer constar que todos los caminos formativos (también el BEd) llevan a la necesidad de acreditar el “*Qualified Teacher Status*” (QTS) con lo que el estudio de este tipo de documento puede considerarse como la referencia oficial clave para el estudio del curriculum de formación de docentes de Secundaria en Inglaterra.

El análisis que sigue a continuación se basa en el documento titulado: *Qualifying to teach: Professional Standards for Qualified Teacher Status and Requirements for Initial Teacher Training*¹².

Comentario interpretativo

El propio título del documento contiene elementos interesantes para el análisis textual que estamos haciendo. Se habla de “*professional standards*” como eje de la propuesta. Con relación al término *professional* cabe señalar que se considera como eje de la formación y además que se realiza de una manera muy explícita. Con relación al término *standards* indicar que ya señala desde el inicio la funcionalidad de la propuesta porque facilitará el proceso de evaluación y la transparencia y publicidad del mismo. Existe, desde el principio, la intención de organizar la propuesta curricular enunciado competencias docentes y el texto se organiza, clara y explícitamente sobre este concepto, de manera que no tenemos gran cosa que reseñar con relación a la estructuración textual y al contenido de la propuesta.

Bastaría con poner un ejemplo de lo que queremos decir: “S1.2 They treat pupils consistently, with respect and consideration, and are concerned for their development as learners.” Es una propuesta clara y concisa que indica directamente la competencia a lograr por el aspirante a docente.

- Como puede verse en el documento que nos sirve de referencia la propuesta inglesa ordena las competencias a trabajar en tres grandes tipos: Valores profesionales (*Professional values*); Conocimiento y comprensión (*Knowledge and Understanding*) y Enseñanza (*Teaching*). Es una propuesta más sintética que la que venimos tomando como modelo (SBL), aunque un análisis más profundo nos debe llevar a observar qué hay detrás de cada uno de estos epígrafes.
- En un primer comentario nos atreveríamos a decir que los títulos elegidos para los epígrafes no son muy descriptivos de las competencias que se esperan lograr. Así es como los definen en el propio documento (QTS, 5-6):

“Professional values and practice:

These standards outline the attitudes and commitment to be expected of anyone qualifying to be a teacher, and are derived from the professional code of the General Teaching Council for England (...)

Knowledge and understanding:

These standards require newly qualified teachers to be confident and authoritative in the subjects they teach and to have a clear understanding of how all pupils should progress and what teachers should expect them to achieve (...)

Teaching:

¹² Training and development agency for schools (2005): *Qualifying to teach: Professional Standards for Qualified Teacher Status and Requirements for Initial Teacher Training* (<http://www.tda.gov.uk/partners/itts-standards.aspx>).

These standards relate to skills of planning, monitoring and assessment, and teaching and class management. They are underpinned by the values and knowledge covered in the first two sections."

Como puede verse los denominados "Valores profesionales" está relacionados con las actitudes y compromisos que se esperan de un docente. El denominado "Conocimiento y comprensión", señala que los docentes deben tener seguridad y dominio en lo que enseñan, y por último el denominado "Enseñanza" apunta a que los docentes deben ser capaces de planificar, seguir y evaluar la enseñanza y la gestión de la clase. Quisiéramos hacer constar que es un tipo de clasificación un tanto confusa y que no ayuda a discriminar correctamente los diferentes cometidos profesionales de un docente.

Valoración de los documentos analizados

- Con relación a la tipología de los documentos hay que decir que son muy claros, operativos y directos enunciando de manera precisa las competencias a lograr.
- Con relación al contenido conviene subrayar : a) la propuesta realizada sí contiene una visión claramente profesionalizante debido al peso que se les da a las competencias a acreditar; b) a pesar de ello no siempre resulta fácil la comprensión de la tipología elegida para clasificar los contenidos formativos a ellos asociados.
- La redacción facilita el proceso de evaluación del aspirante a docente, además se utiliza el término "*standard*" que está ligado a esta función.

La práctica profesional tiene un gran peso en la propuesta que desarrollan los documentos analizados y este peso está claramente enunciado en el documento.

Tabla comparativa

En esta parte del trabajo realizamos un análisis comparativo de las competencias docentes encontradas en los documentos analizados, allí donde son explícitas, con las propuestas por el SBL (*Dutch Association for the professional Quality of Teachers*).

En lugar de copiar los ya citados *standards* hemos colocado, aquí la numeración; si se desea consultar el *standard* en su totalidad conviene remitirse a la dirección de Internet citada más arriba. Por razones ya expuestas en el análisis que hemos hecho de los currícula de formación franceses no incluimos en esta versión la tabla en la que se cruzan las competencias del SBL y la propuestas en los currícula ingleses y pasamos directamente a las consecuencias que hemos podido obtener de esta comparación.

Las consecuencias que hemos podido inferir de la tabla son las siguientes:

- Todas las competencias del QTS (modelo inglés) pueden recogerse en las categorías del SBL (modelo de los Países Bajos), esto nos indica que la tipología de referencia recoge bien la propuesta y refuerza el valor de la misma como instrumento de análisis y comparación.
- En una u otra proporción todos los tipos de competencias se trabajan; por lo tanto, la propuesta que se concreta en el QTS la podemos calificar como completa con relación a la tipología de referencia utilizada (SBL).
- La competencia que más veces aparece es la relativa al conocimiento del área y metodológica. En segundo lugar aparecen las competencias organizativa y pedagógica esto es interesante ya que se corresponde con la tradición inglesa de planificación del currículo por parte de los docentes y los centros educativos.

- A continuación se sitúa la competencia para el trabajo con el medio social aunque a un nivel menor.
- Por último, las otras tres competencias están mucho menos trabajadas y muestran la parte más débil de la propuesta del QTS. Sobre todo la competencia para el desarrollo personal y la reflexión que aparece muy débilmente reflejada en la propuesta.

España

Contexto formativo y fuentes del estudio

La formación de los docentes de Secundaria en España se ha regulado hasta la fecha por medio del Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP) y solo recientemente (2006) se ha puesto en marcha una profunda reforma de este tipo de formación que se concreta en la propuesta de realización de un Post-grado de formación del profesorado de Secundaria. Aunque no se trata de un texto definitivo existe ya un borrador que está en fase de aprobación y pensamos que lo más interesante sería analizar esta propuesta, ya que lo más previsible es que la que se ponga pronto en marcha guarde una gran similitud con este borrador.

Comentario interpretativo

- En el epígrafe denominado “Justificación del título” se dice que el docente debe conseguir “*una profesión de carácter universitario*”. Pero, curiosamente, a continuación no se cita ninguna competencia que caracterice esa profesión y se enuncia sin justificación alguna seis módulos formativos: Formación disciplinar, Formación pedagógica, psicológica y sociológica, Formación investigadora y para la innovación, Formación didáctica y Formación en la práctica. Se enuncian estos módulos pero no se hacen explícitas las competencias que se suponen deben desarrollarse en los mismos. Están enunciados de manera que la referencia temática es clara y todo hacer sospechar que consiste más en un reparto entre áreas de conocimiento dentro de la Universidad que en una propuesta de competencias profesionales a lograr. Parece más razonable defender que los títulos se justifiquen por los perfiles profesionales que los definen antes que por las materias que es necesario cursar para lograrlos.
- A continuación viene un segundo epígrafe que se titula “Objetivos del título”. Obsérvese la incoherencia de que los objetivos vengan después de los módulos de contenidos. Es una incoherencia ya señalada en el comentario realizado en el apartado denominado “Justificación del título”.
- Para encabezar el enunciado de los objetivos generales de esta formación se utiliza el siguiente título: “Destrezas, Capacidades Y Competencias Generales”. Este enunciado es confuso ¿Son las destrezas, capacidades y competencias una misma cosa o por el contrario son tres cosas distintas? Si son una misma cosa, ¿para qué tres nombres? Y si son tres, ¿cuáles de las que se enuncian son destrezas, cuáles capacidades y cuáles competencias?
- Se proponen trece objetivos generales. Pero no se hace siguiendo ninguna tipología previa con lo que no sabemos qué modelo de profesional docente se propone. Hay que hacer constar que estos objetivos generales sí pueden considerarse como la propuesta de competencias que enuncia el perfil de la titulación y que son por lo tanto el elemento clave de este curriculum. (Analizamos esta propuesta en la tabla comparativa que puede encontrarse más adelante).

- Conviene decir que cinco de esos objetivos generales se enuncian en forma de conocimientos y no de competencias. Un análisis estricto de este documento no las admitiría siguiendo el criterio que hemos definido para reconocer una competencia. Sin embargo en orden a realizar un análisis comparativo los aceptaremos suponiendo que además de “conocer” (contenido) lo que se indica en esos objetivos los docentes serán capaces de “aplicar” (competencia) ese conocimiento allí donde y cuando lo necesiten.
- A continuación en el mismo documento se pasa a una descripción de cada módulo: No se justifica en ningún lugar qué relación existe entre estos módulos y los objetivos generales y vuelven a retomarse, sin más, los módulos ya enunciados en la justificación del título.

Si continuamos con nuestro análisis y leemos la descripción que se hace de cada módulo podemos resaltar las siguientes cuestiones:

- a) llama la atención el texto elegido para describir las materias a cursar: “*conocimientos, aptitudes y destrezas que deben conseguirse a través de esta materia o actividad para la obtención de los objetivos del título*” . Pero resulta que los objetivos del título eran: “*Destrezas, capacidades y competencias*” . Por lo tanto se deduce lógicamente que logrando “Conocimientos, aptitudes y destrezas” se consiguen “Destrezas, capacidades y competencias”. El término “destreza” coincide; podemos suponer que los términos “aptitud” y “capacidad” son sinónimos. Por lo tanto nos quedan “competencias” y “conocimientos”. Se usa competencias para enunciar los objetivos generales pero se proponen conocimientos cuando llega a las materias. Es una incoherencia grave que no sabemos si es intencionada, o no, pero que en todo caso es muy llamativa.
- b) El excesivo peso de los objetivos enunciados como conocimientos en una propuesta que se supone profesionalizante. De los 47 objetivos que contienen seis módulos 22 se refieren a objetivos enunciados como “conocer ”.
- c) No existe proporción entre el número de créditos asignados a una materia y la cantidad e importancia de la propuesta de objetivos que les corresponde. El *practicum* al que le corresponden doce objetivos, algunos muy importantes, tiene el mismo número de créditos, que la formación disciplinar que solo tiene cinco objetivos y que además solo suponen actualización de competencias ya logradas en el grado.
- d) En ninguna parte del documento se relacionan los objetivos de cada módulo con las competencias generales del título con lo que no existe ninguna certeza de que este conjunto de aproximadamente 50 propuestas de aprendizaje unidas a los módulos, cumpla con los objetivos generales propuestos y mucho menos que lo haga de manera proporcionada. La falta explícita de esta relación crea una nueva incertidumbre en esta cuestión.
- e) Se trata el *practicum* como un módulo más y se describe de manera similar al resto de materias. Es bien conocido que la realización de las prácticas en el centro escolar en condiciones adecuadas es una de las piezas claves de este curriculum. A falta de más concreciones, sólo cabe decir que la información que se aporta es insuficiente para saber de qué tipo de prácticas se trata.

Valoración de los documentos analizados

La propuesta es poco coherente porque no existe relación clara entre los objetivos a conseguir y los módulos a impartir. Tampoco existe relación explícita entre los objetivos generales del título y los objetivos de los diversos módulos.

La propuesta de objetivos generales de la titulación nos parece lo mejor de este documento aunque haya que hacer notar un excesivo peso relativo de las competencias asociadas a “conocer”.

La terminología utilizada es confusa y no coinciden los epígrafes de partes equivalentes del currículum, como son los objetivos del título y los objetivos de los módulos.

No existe proporción entre los créditos asignados a los módulos y la importancia y contribución de los mismos en el logro de las competencias docentes. Da la impresión de que asistimos más a un reparto de carga docente entre áreas de conocimiento (departamentos) en pugna por conseguir docencia en este título que a una propuesta estructurada desde unas competencias a lograr.

La propuesta que se hace para las prácticas es insuficiente, no solo por el escaso número de créditos destinados a la misma sino por el tratamiento que se le da. Este tratamiento permite que se desarrollen módulos de prácticas débilmente profesionalizantes.

Tabla comparativa

En esta parte del trabajo volvemos a realizar un análisis comparativo de las competencias docentes encontradas en los documentos analizados, allí donde son explícitas, con las propuestas por el SBL (*Dutch Association for the professional Quality of Teachers*).

Por razones ya expuestas no incorporamos en esta versión la tabla donde hemos realizado el análisis comparativo.

Las consecuencias que hemos podido inferir de la tabla son las siguientes

- Todas las competencias propuestas pueden recogerse en las categorías del SBL, esto nos indica que la tipología de referencia recoge bien la propuesta y refuerza el valor de la misma como instrumento de análisis y comparación.
- En una u otra proporción todos los tipos de competencias se trabajan; por lo tanto, la propuesta que se hace la podemos calificar como completa con relación a la tipología de referencia utilizada (SBL).
- Las competencias más referenciadas son la pedagógica y la relativa al área de conocimiento y su didáctica. Esto es algo normal en una propuesta de este tipo.
- En el resto de competencias existe un cierto equilibrio a excepción hecha de la competencia interpersonal que aparece muy escasamente referenciada y que puede considerarse el punto débil de esta propuesta.

CONCLUSIONES

Las conclusiones que podemos extraer de este trabajo son las siguientes:

- La profesionalización de la función docente como tendencia a trabajar en la formación de los profesores parece ser hoy en día una característica bien asentada en los planes de formación de los países que hemos estudiado. En todos los documentos estudiados aparece esta idea tanto de manera explícita como implícita.
- La definición de las competencias docentes como guía intencional de la formación de los profesores es una consecuencia lógica lo dicho en el apartado anterior y plantea una cuestión muy importante: ¿Cuál es la tipología de competencias más adecuada para guiar la propuesta formativa? ¿Cuál debe ser el desarrollo de esa tipología en una propuesta detallada de las mismas? En este punto hay diferencias entre los

- países estudiados. Los Países Bajos tienen el SBL e Inglaterra el QTS como elementos de referencia con relación a esta cuestión. Ni la propuesta francesa ni la española abordan con claridad esta cuestión clave.
- Existe una tendencia generalizada a extender la competencias docentes más allá del clásico trinomio: “Conocimiento del Área + Pedagogía + Didáctica” abriendo la misma a otros tipos de competencias relacionadas con los aspectos comunicativos, sociales, de desarrollo personal etc. Es una tendencia clara en la propuesta holandesa, pero latente en las otras tres si se las analiza desde este punto de vista. En este sentido podemos decir que las actuales propuestas de formación de docentes tienen una visión más amplia y sobre todo social del trabajo de los profesores.
 - La propuesta holandesa y la inglesa están escritas en un lenguaje sencillo y directo y comunican con claridad las competencias que se desea trabajen los docentes. No sucede lo mismo con las propuestas española y francesa que son bastante más rebuscadas y en algunos casos contienen abusos terminológicos que dificultan la correcta comprensión de la propuesta.
 - En Francia e Inglaterra la parte relativa a las prácticas a realizar en los centros educativos es la parte sustantiva de la propuesta. En el caso inglés todo gira en relación a esta parte del período formativo. En el caso francés más de la mitad del currículo se destina a regular esta parte de la formación. No sucede así en la propuesta española en la que las prácticas en la Escuela son considerada como un módulo formativo más sin ningún de relación estructural con el resto de módulos. Podemos por lo tanto afirmar que en esta cuestión el modelo español difiere mucho de los otros dos estudiados.

EL RETO DE LA EDUCACIÓN ANTE LA PROBLEMÁTICA DEL DESEMPLEO JUVENIL COMO FACTOR DE RIESGO DE EXCLUSIÓN SOCIAL

Rocío Lorente García
Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

Hoy día, uno de los problemas prioritarios en la mayoría de los países desarrollados, es el de desempleo. Las altas tasas de desempleo que se recogen, convierten esta situación en una de las mayores preocupaciones para los gobiernos. En el desarrollo de la comunicación, aportaremos porcentajes del desempleo en la actualidad en los distintos países de la Comunidad Europea, que evidencian la problemática situación que planteamos y cómo esta falta de empleo afecta especialmente a los jóvenes.

Veremos también la relación que esta dificultad de acceso al mercado laboral (sobre todo en lo jóvenes), tiene con la exclusión social, pues conlleva una gran pérdida de cauces para la participación social del individuo.

No podemos hablar de desempleo juvenil, sin mencionar el conflicto social que está viviendo Francia, a raíz de la aprobación de su Gobierno de la Ley de Igualdad de oportunidades que contempla un nuevo contrato de primer empleo (CPE). De forma breve, veremos la reacción que han tenido los jóvenes franceses ante este contrato, que ellos consideran como precario.

Para terminar, partiendo de la educación como un derecho reconocido universalmente, y por la conexión existente entre educación y empleo, trataremos de aproximarnos a cómo se debe responder desde la educación ante esta problemática.

2. EDUCACIÓN: UN DERECHO SOCIAL

Nadie puede negar que la educación sea en la actualidad un derecho reconocido por la mayoría de las constituciones y textos internacionales referidos a los derechos humanos.

En la Declaración Universal de los Derechos Humanos¹ por ejemplo, en su artículo 26 se plasma este derecho a la educación para toda persona, además de la gratuidad de la misma, la obligatoriedad de la enseñanza elemental...

Este derecho, se reconoce también en el Pacto Internacional de Derechos Sociales, Económicos y Culturales², por parte de los Estados Partes en el Pacto, que concretamente en el artículo 13 “*reconocen el derecho de toda persona a la educación. ...la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad...*”.

Otro ejemplo, es el de la Convención Internacional para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial³, que en pro de garantizar la igualdad de todas las personas sin distinción de raza, color, origen nacional... en su artículo 5, entre otras cosas, subraya el derecho a la educación y la formación profesional para todas las personas.

“*Los Estados Partes reconocen el derecho del niño a la educación y, a fin de que se pueda ejercer progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades... Implantar la enseñanza primaria obligatoria y gratuita para todos... Así comienza el artículo 28 de la Convención por los Derechos del Niño*⁴, que entró en vigor en el año 1990. Y en su artículo 29, declara cómo debe ser encaminada esta educación (debe desarrollar su personalidad, inculcar el respeto del niño a los derechos humanos, el respeto a sus padres...)

Por otro lado, en la Convención contra la Discriminación en Educación⁵ (1962), en consonancia con el derecho a la educación, los Estados Partes en la misma, se comprometen a *Derogar todas las disposiciones legislativas y administrativas y abandonar todas las prácticas administrativas que entrañen discriminaciones en la esfera de la enseñanza...*

Por último, en la Declaración Mundial de Educación para todos⁶, en su Preámbulo y Art. 1, se expone que “*...La educación es un derecho fundamental para todas las personas, mujeres, hombres, de todas las edades y en todo el mundo... Cada persona—niño, niña, joven y adulto debe beneficiarse de las oportunidades educacionales diseñadas para satisfacer sus necesidades básico...desarrollar sus plenas capacidades, vivir y trabajar en dignidad... mejorar la calidad de sus vidas, tomar decisiones...*”

Este reconocimiento a nivel universal de la educación como un derecho, compromete a los gobiernos a incorporarlo en su ordenamiento jurídico, para así poder garantizar este derecho a todos sus ciudadanos. El derecho a la educación se convierte pues en un compromiso político, y los Estados, particularmente los de los países desarrollados, invierten un elevado porcentaje de presupuesto público para sufragar los gastos en educación.

Uno de los fenómenos más renovadores de finales del siglo XX, es el paso del Estado

¹ DECLARACIÓN UNIVERSAL DE LOS DERECHOS HUMANOS (1948). Disponible en <http://www.un.org/spanish/aboutun/hrights.htm>. Art. 26.

² PACTO INTERNACIONAL DE DERECHOS SOCIALES, ECONÓMICOS Y CULTURALES (1976), Art. 13. Véase en http://www.unhchr.ch/spanish/html/menu3/b/a_ceschr_sp.htm.

³ CONVENCION INTERNACIONAL PARA LA ELIMINACION DE TODAS LAS FORMAS DE DISCRIMINACION RACIAL (1966) Art. 5. Disponible en <http://www.prodiversitas.bioetica.org/doc102.htm>.

⁴ CONVENCION POR LOS DERECHOS DEL NIÑO (1990) Art. 28 y 29 Véase en http://www.unhchr.ch/spanish/html/menu3/b/k2crc_sp.htm.

⁵ CONVENCION CONTRA LA DISCRIMINACION EN EDUCACION (1962) Art. 3, 4 y 5 Véase en <http://www.ua.es/oia/es/legisla/conven.htm>.

⁶ DECLARACION MUNDIAL DE EDUCACION PARA TODOS (1990) Preámbulo y Art. 1 Véase en http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/ept_jomtien_declaracion_mundial.pdf.

liberal al Estado Social, lo que supone la transformación del poder del Estado y de sus instituciones.

“Lo más significativo de la existencia y de la pervivencia del Estado social es su mutua interrelación con los derechos sociales. Estos son los que le confieren legitimidad y los que fijan los objetivos y las funciones de las actuaciones estatales. Y dentro de estos derechos se recoge ahora el derecho a la educación” (Martínez de Pisón, 2003, 54)⁷.

En este, sentido, en nuestro país, el derecho a la educación se contempla en el art. 27 de la Constitución de 1978, en el que se afirma que “todos tienen derecho a la educación” y “se reconoce la libertad de enseñanza”⁸.

3. EDUCACIÓN Y EMPLEO

3.1. De la escuela al paro

Hay una conexión obvia entre la escuela y el mundo del trabajo. En consecuencia, “se reclama de la escuela que en su tronco común ofrezca a todos ese denominador común general más las bases necesarias para emprender aprendizajes específicos, encarnados ya en ramas especializadas de la enseñanza reglada o no reglada y conducente a tales o cuales puestos de trabajo” (Fernández Enguita, 1999: 30)⁹

Históricamente, se ha generado una fe casi ciega en los efectos benéficos que la educación tiene sobre el empleo, la economía, el progreso tecnológico, igualdad social,... De hecho, básica e históricamente la función de la educación es la de socializar al individuo, para que participe plenamente en sociedad. Pero una vez que el individuo se incorpora a este mundo, no le basta con la educación recibida hasta ese momento, sino que su participación social dependerá en gran parte de su autonomía económica. Es decir, para que se de la integración del individuo, éste debe participar económicamente en la sociedad, y para ello debe tener un empleo.

Hoy día hay muchos jóvenes que presentan una gran desmotivación hacia los estudios y no terminan la educación obligatoria (según el MEC, un 30.8% de población de entre 18 y 24 años no completó la segunda etapa de ESO ni siguieron ningún tipo de formación en el 2003). Otro grupo de jóvenes es aquel que sí termina estos estudios obligatorios, y muchos de ellos continúan sus estudios medios, superiores, formación profesional,... (un 62,7 % de alumnos entre 20 y 24 años finalizó al menos sus estudios en ESO, segunda etapa, en 2003)*. Pero todos estos jóvenes, ya se encuentren en uno u otro grupo, al abandonar el sistema educativo, se topan con serias dificultades al querer incorporarse al mercado laboral. Dificultades relacionadas con las altas tasas de desempleo que se dan en la mayoría de los países desarrollados y que afectan especialmente a este colectivo.

No obstante, los jóvenes que abandonan más tempranamente sus estudios se encuentran en una mayor situación de riesgo social, ya que en un mercado laboral saturado de titulados, quienes carecen de un título o sólo disponen de la formación mínima están en unas condiciones de desventaja muy importantes.

⁷ MARTÍNEZ DE PISÓN, J (2003): *El derecho a la educación y la libertad de enseñanza*. Madrid, Dykinson.

⁸ CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA (1978) Art. 27.

⁹ FERNÁNDEZ ENGUITA, M (1999): *La escuela a examen*. Madrid. Ediciones pirámide.

* Datos extraídos del Ministerio de Educación y Ciencia (2003). Disponible en (<http://www.mec.es/mecd/estadisticas/educativas/cee/2005/C2-TransicionesResultados.pdf>). Consultado el 20 de abril de 2006.

El desempleo juvenil en la actualidad

En la actualidad, el problema del desempleo es una gran preocupación en la mayoría de los países, debido al incremento del mismo en las últimas décadas. En la siguiente tabla, se aporta una visión general del porcentaje de desempleados en los países de la Unión Europea, y cómo este porcentaje se duplica cuando hablamos de jóvenes (entre 16 y 25 años), constatándose que los jóvenes acusan problemas de inserción laboral en la mayoría de los países, incluido el nuestro.

| PAÍSES DE LA UNIÓN EUROPEA | DATOS DE FEBRERO DE 2005 (%) | |
|----------------------------|------------------------------|-----------------|
| | Jóvenes hasta 25 años | Población total |
| Bélgica | 20.9 | 8.4 |
| R. Checa | 20.4 | 8.0 |
| Dinamarca | 8.1 | 5.3 |
| Alemania | 16.2 | 9.7 |
| Estonia | 14.8 | 8.8 |
| Grecia | 25.0 | 9.9 |
| España | 21.4 | 9.9 |
| Francia | 22.4 | 9.7 |
| Irlanda | 8.6 | 4.3 |
| Italia | 24.0 | 7.8 |
| Chipre | 12.5 | 5.3 |
| Latvia | 15.7 | 9.4 |
| Lituania | 18.4 | 9.5 |
| Luxemburgo | 18.4 | 5.0 |
| Hungría | 18.1 | 6.7 |
| Malta | 15.6 | 7.1 |
| Holanda | 8.5 | 4.9 |
| Austria | 10.1 | 5.1 |
| Polonia | 37.9 | 18.0 |
| Portugal | 15.8 | 7.3 |
| Eslovenia | 16.1 | 6.4 |
| Eslovaquia | 30.7 | 16.7 |
| Finlandia | 20.6 | 8.5 |
| Suecia | 18.0 | 6.5 |
| Reino Unido | 12.0 | 4.6 |

Elaboración: propia a partir de datos de Eurostat¹⁰.

Tras analizar la tabla, podemos observar que se ratifica lo antes mencionado: el desempleo se ha convertido en los últimos años en un problema generalizado en los países de la Unión Europea, y que afecta especialmente al colectivo de jóvenes

¹⁰ EUROSTAT (2005). (Disponible en epp.eurostat.cec.eu.int/.../PGE_CAT_PREREL_YEAR_2005/PGE_CAT_PREREL_YEAR_2005_MONTH_04/3-01042005-EN-AP.PDF). Consultado el 15 de abril de 2006.

Junto a la problemática de esta situación, no debemos olvidar que existe también otra que es la del subempleo. En este sentido, son muchos los jóvenes en situación de paro, pero aún son más los que ocupan puestos que están muy por debajo de su preparación; extremo éste que no está reflejado en la tabla.

Estas elevadas tasas explican que la incorporación de los jóvenes al mundo laboral sea una de las mayores preocupaciones de los Estados.

4. DEL DESEMPLEO JUVENIL A LA EXCLUSIÓN SOCIAL

Antes de comenzar a profundizar en la relación entre desempleo juvenil y exclusión social, es preciso hacer una breve delimitación conceptual del término “exclusión social”. Ya que como señalaba Silver, (2005)¹¹, definir la exclusión no es, de modo alguno, una tarea fácil.

Al leer sobre exclusión social, encontramos que el término se utiliza para dar a entender cosas muy diferentes. Es decir, nos encontramos ante un término muy ambiguo.

Littlewood, Herkommer y Koch,¹² en su artículo *El discurso de la exclusión social: un análisis crítico sobre conceptos y modelos de interpretación*, comienzan haciendo un breve repaso de la literatura sobre el término “exclusión social”, que puede ayudarnos a comprender la complejidad del mismo.

“Aunque ya en las décadas de 1960 y 1970 se desarrollaron diversas concepciones de exclusión social, a finales del milenio hemos asistido a un aumento de las publicaciones de una amplia gama de libros y artículos sobre el tema. La mayoría se han concentrado en diversos aspectos de la exclusión económica o, más precisamente, en los efectos excluyentes de la reestructuración económica (por ejemplo, Brown y Crompton, 1994; Paugam, 1996^a; lawles, Martin y Hardy, 1997). Otros han limitado el uso del término exclusión a los análisis sobre la pobreza (Rodgers, Gore y Figueiredo, 1995; Room, 1995; Walter y walter, 1997). Otros han explorado la exclusión social siguiendo otras dimensiones, como el sistema político (Roche y Van Berkel, 1997) y el de la justicia criminal (Young, 1999) y otros han tratado de desarrollar enfoques teóricos holísticos basados en el concepto (entre estos últimos el más destacado quizás sea Jordan [1996], aunque también se centra en el tema de la pobreza. También existe un creciente cuerpo de literatura sobre [...] uso del término “infracase” (MacDonald, 1997)”. (Littlewood, Herkommer y Koch, 1999)

Estos tres autores, en el mismo artículo, siguiendo el consejo de Paugan acerca de identificar los aspectos comunes de los distintos usos de exclusión, identifican varios rasgos interconectados, coincidentes en parte, que acerca de los cuales parecen estar de acuerdo la mayoría de análisis.

- La “novedad” de la exclusión social.
- Exclusión social como efecto de la reestructuración económica y social.
- Exclusión social como un proceso.
- Exclusión social como multidimensional.
- Exclusión social como acumulativa.
- La dimensión espacial de la exclusión social.
- La “infracase” como un efecto de los procesos excluyentes

¹¹ SILVER, H (1994): *Reconceptualización de la desventaja social: tres paradigmas de la exclusión social*. En LUENGO, J (compil.) (2005) “Paradigmas de gobernación y exclusión social en la educación. Fundamentos para el análisis de la discriminación escolar contemporánea”. Barcelona. Ediciones Pomares.

¹² LITTLEWOOD, P; HERKOMMER, S; Y KOCH, MAX (1999): *El discurso de la exclusión social: un análisis crítico sobre conceptos y modelos de interpretación*. En LUENGO, J (compil.) (2005) “Paradigmas de gobernación y exclusión social en la educación. Fundamentos para el análisis de la discriminación escolar contemporánea”. Barcelona. Ediciones Pomares, 28-37.

En mi opinión, y para aclarar el concepto, la exclusión social se produce en el momento en el que la participación social (en su sentido más amplio) del individuo se ve mermada. Y el desempleo, sin duda, es una herramienta fundamental para que la participación social sea posible.

Esta idea es desarrollada por Luzón (2000)¹³. “En las sociedades modernas, la persistencia dramática del paro es una de las principales causas de exclusión. En el momento en que se excluye a las personas del mercado de trabajo, el paro provoca la pérdida de cantidad de cauces de participación en la sociedad, ya que el empleo, además de garantizar un medio de vida, representa generalmente el principal medio de integración social”.

Con respecto a lo expuesto anteriormente sobre los aspectos comunes en la mayoría de análisis sobre exclusión social, me gustaría hacer una aclaración:

Si leemos el título de este apartado *Del desempleo juvenil a la exclusión social*, quizás se identifique la exclusión social como un resultado o consecuencia del desempleo. Es decir, la exclusión social entendida como un último eslabón de una cadena.

Sin embargo, el sentido que yo pretendo darle es el de *Exclusión social como un proceso*, ¿por qué?: La experiencia de no encontrar un trabajo, supone, primero, la no percepción de ingresos; segundo, la no posibilidad de independizarse; tercero, dependencia familiar; en definitiva, no participación/integración social.

Por ello, no hay por qué entender aquí que “*la exclusión social sea la consecuencia de*” ..., sino que “*como consecuencia de..., se da un proceso de exclusión social*”.

4.1. El caso francés

Esta situación de desempleo, está siendo especialmente complicada en algunos lugares. Es el caso de Francia. Si volvemos a la tabla, podemos ver que el desempleo juvenil en el 2005, alcanzó casi un 23% de la población.

Eduardo Febbro¹⁴, en su artículo sobre *Jóvenes Europeos sin futuro laboral en un mundo cada vez más globalizado*, expone cómo a situación de los jóvenes de Francia es un verdadero drama social. Por ejemplo, sin un trabajo consecuentemente remunerado y antigüedad laboral es imposible alquilar una casa. Los salarios son bajos, los trabajos inestables, los alquileres elevados y las condiciones para alquilar un apartamento son simplemente descabelladas. Alquilar 15 metros cuadrados en París cuesta entre 700 y 900 dólares por mes. Las agencias inmobiliarias además, exigen que los candidatos ganen cuatro veces el precio de alquiler, lo que es imposible para alguien de esa edad e incluso más y, encima, ponen como criterio selectivo un trabajo “estable”, es decir, con una antigüedad de varios años.

Tal como está hoy, el mercado laboral no ofrece ninguna de esas garantías y los jóvenes, sin apoyo familiar, caen en el destructor circuito de la precariedad: sin casas y con bajitos temporales, mal pagados.

Como repuesta a este problema de desempleo, La Cámara de Diputados en Francia dio luz verde el martes día 7 de marzo de este año al proyecto de Ley de Igualdad de Oportunidades, que incluye un nuevo contrato laboral para los jóvenes.

¹³ LUZÓN (2000): *La exclusión social como figura contemporánea emergente de la pobreza urbana*. En SEVILLA, D, LUENGO, J y LUZÓN, A (compil.) (2000): “X Jornadas LOGSE: La escuela y sus agentes ante la exclusión social”. Granada. Elle Ediciones, 57.

¹⁴ FEBBRO, E (2006): *Jóvenes Europeos sin futuro laboral en un mundo cada vez más globalizado*. (http://www.depapaya.org/news/?sec=even&lang=es_ES&nav=&id=). Consultado el 20 de marzo de 2006.

Este nuevo contrato se denomina CPE (Contrato de primer empleo), y se incluye como un artículo de la denominada Ley para la Igualdad de Oportunidades, que aborda diversos ámbitos, ya que no se ocupa sólo del mercado laboral, sino también de la vivienda o la educación, entre otros.

A juicio de Villepin¹⁵, (Primer ministro Francés) *“en Francia hay una insuficiente relación entre la formación y la preparación para el empleo”* y *“un diploma ya no es garantía para un trabajo”*.

El Gobierno francés creará una “carta de obligaciones” para evitar los “abusos” que se producen con los periodos de prácticas en empresas de muchos jóvenes recién licenciados o que prosiguen sus estudios. A partir de ahora, los jóvenes con contratos de prácticas de más de tres meses deberán percibir obligatoriamente un salario mensual.

Este tipo de convenios es una adaptación de los nuevos contratos indefinidos (CNE), con un periodo de prueba de dos años, puestos en marcha por el Ejecutivo galo hace seis meses. Durante esos dos años, las empresas están exoneradas de tasas por esos trabajadores y pueden despedirlos sin coste alguno. Los CNE sólo eran válidos en las PYMES, mientras los CPE lo serán en todas las empresas.

Pero lo que el Gobierno francés ha creado con el objetivo de reducir el empleo entre los parados jóvenes, no ha tenido una buena aceptación entre los jóvenes del país. Sindicatos y organizaciones juveniles rechazan ese contrato que consideran precario, por lo que han convocado actos de protesta como las manifestaciones que se desarrollaron en diferentes ciudades de Francia.

Estas manifestaciones han sido continuas, numerosas y, hay que decir que también violentas.

Los manifestantes, apoyados por la oposición de izquierdas, denunciaron el CPE como el “contrato precariedad exclusión”, un contrato “basura” o “desechable” y otro ataque al código laboral.

Los jóvenes franceses, y los de otros muchos países, temen que su situación de desempleo se alargue hasta tal punto que se imposibilite salir del mismo, pudiéndose encontrar en riesgo de exclusión social. Tal impotencia ante esta situación y su conciencia social (tradicionalmente revolucionaria), ha hecho que el CPE despierte en los jóvenes franceses la ira por la desventaja en que este los sitúa en el mercado laboral, y se hayan lanzado a las calles para unirse en protesta.

Por lo general, se espera del sistema que responda a estos temores, y aunque ese el objetivo que plantea el gobierno con la creación de esta ley, para ellos, el CPE no hace sino institucionalizar un esquema perverso.

Desde mi punto de vista, ha sido el miedo, el temor al riesgo de exclusión social en el que se ven inmersos, lo que ha movido al colectivo de jóvenes en este país, para salir en masa a las calles.

No intento justificar las movilizaciones violentas que se han producido y siguen dándose en Francia, sino entender por qué se dan, y la preocupación que el desempleo despierta en los jóvenes.

¹⁵ Declaraciones extraídas del artículo Francia creará una carta de obligaciones para regular las prácticas en empresas y evitar los “abusos”. (Disponible en <http://www.noticias.com>). Consultado el 21 de marzo de 2006.

5. LA EDUCACIÓN ANTE ESTA SITUACIÓN. CONSIDERACIONES FINALES

La vida del individuo gira hoy en torno a la educación en el empleo (ambos aspectos estrechamente relacionados), siendo éstos de suma importancia para su realización personal y su participación social.

Ante la situación actual que vivimos hoy, en el que el desempleo juvenil alcanza porcentajes tan elevados, debemos pensar, qué se puede hacer desde la educación, teniendo en cuenta la afirmación que se ha utilizado como punto de partida a la comunicación: “la educación es un derecho social”.

No cabe duda, que el sistema educativo juega un papel decisivo en la obtención de un empleo, pues en un mercado laboral saturado de titulados, quienes carecen de un título o sólo disponen de la formación mínima están en unas condiciones de desventaja muy importantes.

Por supuesto, no podemos caer en la “falsa utopía” que desde la educación se pueda dar la solución a las necesidades de trabajo que reclaman los jóvenes hoy.

Pero demostrada ya la conexión entre educación y mercado laboral, queda patente la necesidad de que ambos ámbitos no queden sólo conectados desde la teoría, sino que se establezca una relación práctica real, en el que las políticas educativas sean coherentes con la realidad laboral y económica.

Hoy más que nunca, el mundo del trabajo es un mundo donde rige la competitividad, que inicialmente puede interpretarse como opuesta a las metas que debe perseguir la educación, pero no tiene por qué entenderse competitividad como un aspecto negativo que no debe fomentarse en la escuela.

“Si entendemos la competitividad como la capacidad de ser competente en las actividades laborales, habrá que admitir que se trata de una meta educativa general y de preparación para el mundo laboral en particular, porque nadie negará la necesidad de realizar las tareas laborales con eficacia y calidad” (Sarramona, J, 2002)¹⁶.

Concluyendo, la escuela debe adaptarse a los cambios y variar sus metas instructivas y su estructura organizativa para dar respuesta a los nuevos retos que se presentan. En relación con el desempleo, la tarea de la educación resulta cada vez más complicada, pues se confía tanto en ella para dar respuesta a este problema, que el no conseguir un empleo ocasiona que esta confianza inicial se convierta en una total desconfianza y descontento hacia la misma.

Por tanto, surge la necesidad de un mayor compromiso e implicación del conjunto de la sociedad en la consecución de metas educativas en relación con el mundo del trabajo, reforzadas desde todos los campos.

¹⁶ SARRAMONA, J (2002): *Desafíos de la escuela del siglo XXI*. Barcelona. Octaedro.

ESTADO DOCENTE UNA APROXIMACIÓN HISTÓRICA: VENEZUELA - COLOMBIA

José Marín Díaz
Universidad Central de Venezuela

Antes de analizar la perspectiva histórica del Estado Docente en Venezuela y Colombia, debemos señalar que el Estado Moderno, de la misma manera que esta en posibilidad de ordenar, y hacerse obedecer, realiza una función de gestión o de servicio a favor de la colectividad, organizando diversos servicios públicos dirigidos a la atención de necesidades de la población. En otras palabras, el Estado aquí tiene un sentido social tal como lo expresó el maestro ¹Prieto Figueroa (citado en la Revista *Candidus*, 2001: 24) de la manera siguiente “El concepto del Estado Docente es un concepto amplio en el cual el Estado es el representante de la educación en el país y esta obligado, por su propia función, a crear un movimiento educativo para llevar las ideas a las escuelas (..) un Estado que actúa con el propósito de formar en el pueblo la capacidad necesaria para la acción política y social”. La educación es concebida entonces como una función pública esencial de la colectividad que en las sociedades modernas está encomendada al Estado en tanto que es la expresión jurídico-política de la sociedad.

Conviene destacar que las instituciones escolares están estrechamente vinculadas a la aparición del Estado. En este sentido, el tipo más antiguo de régimen estatal lo constituyen sin duda, los Estados teocráticos de las viejas culturas orientales y la condición común del sistema educativo de aquellos pueblos consistía en reservar a los ciudadanos libres y entre ellos, a las clases o castas sacerdotales, no sólo el disfrute de la alta cultura, sino el poder de dirigir y realizar la educación.

La administración del hecho educativo correspondía a esos sectores que ejercían el control económico, político y social. Así sucedía en China con su sistema de examinadores nombrados por el Estado, así sucedía también en la India, en Egipto, en Persia, donde una severa legislación establecía el tipo de educación en los diversos grados y entregaba su cumplimiento a cuerpos especializados de las clases dirigentes. Al alborear el Estado pues, en sus formas primitivas, hallamos ya instituciones encargadas de asegurar un tipo

¹ PRIETO L. (2001). “Los Retos de la Educación Pública”. En Revista *Candidus*, p. 24.

humano de acuerdo con las concepciones filosóficas, religiosas y políticas que son base del mismo Estado.

Es en Grecia donde nace la verdadera institución educativa con un sistema que abarca desde el nacimiento hasta la madurez y que en Esparta duraba toda la vida. Grecia crea la escuela y en Esparta toda la educación está en manos del Estado a partir de los seis (6) años. Durante la Edad Media, es en la Iglesia, donde se hallaba el poder económico y, por tanto político, cultural y social, la que ejerce la función educativa, ella crea, administra, organiza e inspecciona las instituciones de enseñanza en todos los grados, siendo los obispos los supervisores naturales de las instituciones docentes. Cuando como resultado de la Revolución Francesa cambia el carácter y la estructura del Estado, y la burguesía se convierte en dirigente de aquel, se crea la escuela popular y la educación cambia su finalidad dogmática por la formación de ciudadanos, de modo que la autoridad, vigilancia, supervisión y administración de la escuela y por ende de la enseñanza se transfieren al poder civil, al régimen estatal organizado sobre los nuevos principios económicos y políticos, basados esencialmente, en la soberanía del poder público, expresión de la voluntad del pueblo, sobre los demás poderes.

En relación con esto, es importante destacar que:

“en el proceso de ascenso al poder por parte de la burguesía tienen lugar significativos hechos dentro del campo de la educación. En general las revoluciones burguesas darán lugar a una institución de la educación pública estatal, propia del Despotismo Ilustrado, por un tipo de educación pública nacional. Con ello la educación pierde su significado de mandato del Estado y de obligación por parte del súbdito y adquiere el sentido de un derecho por parte del ciudadano”. (2ASCANIO, 1980: 17)

En cuanto a la perspectiva histórica del Estado Docente en Venezuela y Colombia desde los primeros días de la Independencia aparecen preocupaciones en torno a la cuestión educativa, esto debido a las ideas de la Ilustración y el triunfo de la Revolución Francesa las cuales tuvieron eco, en algunos pensadores latinoamericanos que se acogieron a los postulados de la ilustración entre quienes se cuentan entre otros: 1) Miguel José Sanz, 2) Simón Bolívar, 3) Francisco de Paula Santander, 4) Simón Rodríguez, 5) José María Vargas, 6) Eustorgio Salgar, 7) Cecilio Acosta, 8) Murillo Toro, 9) Martín J. Sanabria. Todos ellos consideraban que la educación era el instrumento que permitiría alcanzar la formación moral e intelectual del ciudadano para que fuesen leal a la República, al igual que promovería el progreso del país. Pero es en el orden legislativo donde más se hallan muestras del pensamiento pedagógico que imperaba en esa época. Allí se resaltaba la necesidad de que el Estado Venezolano por una parte y el Colombiano por el otro asumieran el control y la dirección de la gestión educativa. Esto lo podemos evidenciar en las diversas Constituciones que se redactaron desde entonces en ambos países, por ejemplo, en la de 1811, la cual fue la primera Constitución de la República de Venezuela. En ella se atribuye la educación a la competencia provincial. La constitución de 1819, de Angostura, remitía a la Cámara de Representantes (Diputados) la obligación de velar por la Educación Pública y por sus progresos.

La Constitución de 1821 (Promulgada en Cúcuta, Colombia) propuso “promover las leyes, la educación pública y el progreso de las ciencias, artes y establecimientos útiles y establecer por tiempo limitado derechos para su estímulo y fomento. Resaltaba también esta ley la obligatoriedad de la enseñanza...”. (3MARQUEZ, 1964: 36).

² ASCANIO F. (1980): *El Estado frente a la Educación: Contribución al Estudio del Estado Docente en Venezuela*. Trabajo de ascenso para optar a la categoría de Asistente, presentado en la UCV. Caracas.

Igualmente la Ley del 18 de marzo de 1826 sobre la Reorganización y arreglo de la Institución Pública, establecía también la gratuidad de la enseñanza elemental por parte del Estado. En 1864, se plasma en Venezuela la concepción de Estado Docente en la Constitución de tal año, consagrándose en toda su extensión la libertad de enseñanza, a la vez que se manifiesta Constitucionalmente el compromiso del Estado de garantizar la gratuidad de la Instrucción Primaria y de las Artes y Oficios.

Posteriormente, al amparo del marco Constitucional, se sanciona el decreto del 27 de junio de 1870, donde el Estado toma control de la actividad escolar, y la reconoce como función del Estado, que la consagra en el título III, de los Derechos del Ciudadano, artículo 14, Ordinal 12, de la Constitución de 1864. El decreto entonces dictado por Guzmán Blanco se fundamenta en hacer obligatoria la educación primaria (enseñanza elemental) para todo ciudadano, y tenía mucho de pretensión meramente formal, pues las condiciones reales de las relaciones de la producción se mantenían incólumes, instituyendo la desigualdad económica y la carencia de recursos para afrontar la escolaridad por parte de la amplia mayoría de la población. Se trata de un formalismo jurídico que supone la igualdad de oportunidades ante la ley, pero sin atacar la redistribución de la riqueza. De todos modos, independientemente de las múltiples dificultades que afrontaba Venezuela, el Decreto de Instrucción Pública de 1870, marca la consagración de la intervención centralista del Estado en materia escolar, pues hasta 1870 la instrucción primaria era potestad provincial.

Paralelamente, en Colombia el General Santander, en calidad de Presidente encargado, decide dar cumplimiento a la Ley del 6 de agosto de 1821 que facultaba al poder ejecutivo para “establecer Escuelas Normales de enseñanza mutua en las principales ciudades de Colombia”. (4Zuluaga, citado por Rentería 2004: 156.), lo que según el autor citado era de “gran beneficio para el desarrollo de una estrategia tendiente a la masificación de la instrucción pública, como quiera que se requería con urgencia suplir la necesidad de formar ciudadanos para la construcción y el establecimiento de la racionalidad económica que diera vía libre al desarrollo y al progreso de la nación”.

En 1857, se sanciona la Constitución federalista, que dio lugar a una guerra civil, cuyo desenlace favorable a los liberales permitió la redacción de la Constitución de 1863, de Ríonegro siendo ella reflejo de la ideología liberal que inspiró la política de Colombia por más de veinte años, y en materia educativa instituyó la enseñanza obligatoria y laica.

Los gobernantes Colombianos producen posteriormente la Ley del 30 de mayo de 1868, la cual disponía, según Rentería, en el artículo 13 que: “El gobierno nacional promovería con los gobiernos de los estados los arreglos conducentes para reducir a un sistema uniforme la instrucción pública en toda la nación”. (p.162). Además, y especialmente en cumplimiento de la prenombrada Ley y cuatro (4) meses después del Decreto de Instrucción Pública, del 27 de junio de 1870 en Venezuela, el gobierno del Presidente Colombiano Eustorgio Salgar emite el Decreto del 1 de Noviembre de 1870, orgánico de la Instrucción Pública, en el cual se declara la Instrucción como un objeto público, obligatoria, gratuita y laica, y se erige el Estado según Rentería (2004: 162): “ Como supremo inspector de la instrucción pública en todo el territorio nacional. A la vez, dicho decreto, en

³ MÁRQUEZ A. (1964). *Doctrina y Proceso de la Educación Venezolana*. Editorial Imprenta Universitaria, Caracas.

⁴ RENTERÍA P. (2004). *Formación de Docente Un reto para las Escuelas Normales Superiores y las Facultades de Educación*. Editorial Magisterio, Bogotá-Colombia.

su artículo 130, ordenaba establecer en cada capital de los estados soberanos una escuela normal “Con el objeto de formar maestros idóneos, que regenten las escuelas elementales y las superiores”.

Como se puede evidenciar, el ascenso y consolidación de los liberales en el poder en ambas naciones suramericanas, así como su marcado protagonismo en la vida política, especialmente a partir de la segunda mitad del siglo XIX, con Guzmán Blanco y Joaquín Crespo en Venezuela, y con Eustorgio Salgar, Manuel Murillo Toro, Santiago Pérez y Julián Trujillo en Colombia, hicieron posible que la instrucción pública fuese una realidad normativa, pero que a pesar de los adelantos como consecuencia de estos decretos, la educación no logró avances significativos por la escasez de elementos humanos preparados para cubrir las necesidades educacionales, la falta de escuelas normales, de programas, de textos, y la miseria de ambas naciones factores que impidieron el desarrollo de la educación popular. Rentería (ob.cit.) señala que los liberales: “le asignaran un contenido político a la instrucción como un bien público, de carácter obligatorio, gratuito y laico, al colocarla como el motor principal para el progreso de la nación”. (p.160).

Ahora bien, normativamente el desarrollo del Estado Docente tanto en Colombia como en Venezuela marchan de manera paralela, aunque conviene destacar que estos buenos deseos normativos en la práctica fueron letra muerta, con el Decreto del 27 de Junio de 1870 en Venezuela y el del 1 de Noviembre en Colombia, siendo preciso señalar lo siguiente:

- 1) El Estado toma control de lo escolar, desplazando los resabios de hegemonías que se habían mantenido con la institución religiosa.
- 2) Se reconoce lo escolar como una función del Estado, amparándolo y proveyéndolos de recursos (insuficientes).
- 3) Se establece la obligatoriedad de la educación primaria.
- 4) Se establece la gratuidad y universalidad de la enseñanza.
- 5) Se centraliza la educación por parte del Estado y
- 6) Se articulan la República de Colombia y Venezuela en el contexto del capitalismo mundial en materia educativa, en tanto que se busca universalizar la educación elemental para la población sin distingo de condición social o raza.

Se puede señalar que en la últimas décadas del siglo XIX y posteriormente el siglo XX, las reformas en educación pública tanto en Colombia en 1892, 1903 a 1914 como en Venezuela en 1898, 1904, 1910 y 1924, reconocen de manera clara y terminante la concepción de estado Docente, donde el Estado es el órgano rector que se encarga de dirigir y orientar el proceso educativo hacia la consecución de sus fines. El Estado Docente en Colombia hoy se asume desde una perspectiva donde: “la educación es un factor primordial, estratégico, prioritario y condición esencial para el desarrollo social y económico de cualquier conglomerado humano. Asimismo, es un derecho universal, un deber del Estado y de la sociedad, y un instrumento esencial en la construcción de sociedades autónomas, justas y democráticas” (⁵<http://www.minieducación.gov/co>).

Colombia, al igual que la mayoría de los países del mundo, se apega a la declaratoria de las Naciones Unidas y asume la función educadora con carácter estratégico para el desarrollo nacional. En esta nación, a pesar de los grandes esfuerzos realizados durante las últimas décadas para cubrir las diferencias que presenta la educación en sus distintos nive-

⁵ <http://www.minieducación.gov/co>.

les, todavía falta mucho camino por recorrer para llegar a los niveles deseables que en este sentido se requieren. Sólo en los años 90 se notorios tales esfuerzos, gracias a los cambios que a nivel estructural se generaron como producto de la Constitución de 1991. La Constitución de la República de Colombia de 1991, en su artículo 67 señala:

Artículo 67: "...corresponde al Estado regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos; garantizar el adecuado cubrimiento de servicio y asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo ...omissis".

El precitado artículo expresa que la educación cumple una función social en el desarrollo pleno del individuo para vivir en democracia y por ende será gratuita en las instituciones oficiales, señalando como actores involucrados en el proceso a la familia, la sociedad y el Estado, quedando en manos de este último la inspección, vigilancia, regulación y control. Como vemos, está presente allí el papel del Estado Docente quien asume dicha función intransferible e indelegable.

En el artículo 68 se reconoce la educación privada, aunque su creación y funcionamiento serán aprobados por el Estado previo cumplimiento de los requisitos exigidos por la Ley. En lo referente a la profesión docente ya el artículo 68 de la Constitución Colombiana hace mención a ello, en lo referente a las diferentes cargas de la función docente todo ello en el marco del artículo 2, del Decreto Ley 2277 de 1979. En cuanto a la participación y cogestión del proceso educativo, el proceso de descentralización se ha ido dando a fin de mejorar la gestión educativa en donde las comunidades formen parte de las decisiones a nivel local, y terminen por abrirse a la participación orientada por una política de Estado. Lo que se busca con ello es incrementar la participación de la sociedad civil. Con la Ley 115 de 1994 -Ley General de Educación- se busca ampliar la participación de los miembros de la institución escolar. Cabe destacar que a partir de la Constitución de 1991, Colombia ha buscado diversas alternativas para promover una amplia participación de la ciudadanía en la discusión y concertación de políticas públicas de educación, tal como se pudo evidenciar con la Ley General de Educación de 1994, que se aprobó después de un amplio proceso de discusión y de consultas.

En el caso de Venezuela, tenemos la Ley de Educación de 1940, conocida como Ley de Uslar, porque su diseñador fue el Ilustre escritor venezolano Arturo Uslar Pietri. Luego tenemos la Constitución de 1947 y al amparo de la misma, surge la Ley Orgánica de Educación de 1948, promulgada previamente El 18 de octubre (tras un golpe de Estado). La misma contiene, como es de suponer, los principios democráticos y de Estado Docente consagrados en la Constitución de 1947 declarando en su artículo 1 que: "La educación es función esencial del Estado..." Ahora bien, Parafraseando a Márquez (ob.cit.) esta ley es una de las más completas y claras en su perspectiva político-filosófica, más no tuvo efectos prácticos, pues al mes siguiente de haber sido dictada, fue derrocado el gobierno constitucional presidido por Rómulo Gallegos, y sustituida poco después dicha ley, por el Estatuto Provisional de educación, promulgado por la Junta Militar de Gobierno, que efectivamente reconoce el Estado Docente cuando admite la libertad de enseñanza bajo la suprema vigilancia del Estado en su artículo 3. Luego, se aprueba la Ley de Educación de 1955 que contiene disposiciones similares al Estatuto Provisorio en materia de Estado Docente, vigente la misma hasta el 27 de junio de 1980, cuando se sanciona la Ley Orgánica de Educación, al amparo de la Constitución democrática de 1961.

En cuanto al Estado Docente, la ⁶Ley Orgánica de Educación de 1980, siguiendo las orientaciones del texto Constitucional en su artículo 78, expresa de manera taxativa en el artículo 2 que la educación es una función primordial e indeclinable del Estado, como derecho permanente e irrenunciable de la persona y como un servicio público prestado por dependencias oficiales o particulares sometidos éstos a los principios y normas legales y a la suprema inspección y vigilancia de Estado.

La última referencia jurídica es la Constitución de 1999, vigente como consecuencia de la crisis terminal del sistema política constitucional del Estado centralizado de partidos que se consolidó con la Constitución del 23 de Enero de 1961. Dicha Constitución es producto de una crisis institucional global de los poderes constitutivos del Estado, y que fue muy bien interpretado por el actual presidente de la República, señalando el artículo 2 de la prenombrada Constitución que:

Artículo 2: “Venezuela se constituye en un Estado democrático y social, que propugna como valores superiores de su ordenamiento jurídico y de su actuación, la vida, la libertad, la justicia, la igualdad, la solidaridad, la democracia, la responsabilidad social y, en general, la preeminencia de los derechos humanos, la ética y el pluralismo político”.

En la ⁷Constitución ejusdem en el artículo 102, se le impone al Estado la obligación de asumir la educación como función indeclinable y de máximo interés en todos sus niveles y modalidades, y como instrumento del conocimiento científico, humanístico y tecnológico al servicio de la sociedad. La educación es un servicio público y está fundamentada en el respeto a todas las corrientes del pensamiento...omissis. En consecuencia declara constitucionalmente la educación como un servicio público tanto para el sector oficial y/o privado.

Finalmente, el artículo ejusdem, establece que el Estado “**con la participación de la familia y la sociedad**”, debe promover el proceso de educación ciudadana de acuerdo a la propia Constitución, estableciendo el derecho a la educación integral y la gratuidad de la educación pública hasta el pre-grado universitario. Además, se enfatiza en el artículo 103 que el Estado debe realizar una inversión prioritaria, y crear instituciones y servicios suficientemente dotados para asegurar el acceso, la permanencia y la culminación en el sistema educativo, veamos:

Artículo 103: “Toda persona tiene derecho a una educación integral, de calidad, permanente, en igualdad de condiciones y oportunidades, sin más limitaciones que las derivadas de sus aptitudes, vocación y aspiraciones. La educación es obligatoria en todos sus niveles, desde el maternal hasta el nivel medio diversificado. La impartida en las instituciones del Estado es gratuita (...) el Estado creará y sostendrá instituciones y servicios suficientemente dotados para asegurar el acceso, permanencia y culminación en el sistema educativo...omissis”.

De esta manera se reafirma la Concepción ideopolítica de Estado Docente al igual que en la Constitución Colombiana de 1991 en ámbitos como la educación ambiental, la formación ciudadana, la autonomía universitaria, la ciencia, la tecnología y el deporte.

⁶ Ley Orgánica de Educación. (1980). Gaceta Oficial N° 2635. extraordinaria de fecha 28 de julio de 1980.

⁷ Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. Gaceta Oficial N°5453-24 de marzo de 2000.

CUADRO COMPARATIVO

| VENEZUELA CONSTITUCIÓN 1999 | COLOMBIA CONSTITUCIÓN 1991 |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • La educación es un derecho humano y deber social, democrática, gratuita y obligatoria. Función indeclinable del Estado. Participación conjunta de la familia y la sociedad junto al Estado en el proceso educativo. (Artículo 102) | <ul style="list-style-type: none"> • La educación es un servicio a la persona con función social, es gratuita en las instituciones del Estado, la sociedad, la familia y el Estado son sus responsables. Siendo este último quien la regula y controla (Artículo 67). |
| <ul style="list-style-type: none"> • Se reconoce a la educación privada. (Artículo 106). | <ul style="list-style-type: none"> • El Estado garantiza la Libertad de Enseñanza, Aprendizaje e Investigación. (Artículo 27). |
| <ul style="list-style-type: none"> • Se reconoce y garantiza la autonomía universitaria. (Artículo 109). | <ul style="list-style-type: none"> • Se garantiza la autonomía de las universidades. (Artículo 69). |
| <ul style="list-style-type: none"> • Derecho a la educación de todas las personas en igualdad de condiciones y oportunidades. (Artículo 103). | <ul style="list-style-type: none"> • El Estado fomenta y promueve la educación en igualdad de oportunidades. (Artículo 70). |
| <ul style="list-style-type: none"> • Libertad de culto. (Artículo 59). | <ul style="list-style-type: none"> • Libertad de culto. (Artículo 68). |
| <ul style="list-style-type: none"> • Principio de corresponsabilidad. (Artículo 184). | <ul style="list-style-type: none"> • Participación y cogestión. (Ley 115- 1994). |

Es de señalar que ambos países consideran la universalización de los derechos educativos, los cuales vienen a ser la base del equilibrio social mediante la equidad, para tratar de garantizar a quienes no pueden los mismos derechos que disfrutaban quienes pueden; hablan de equilibrio político, haciendo uso de la democracia como eje fundamental, del equilibrio económico que les permita pasar de países rentistas a países productivos y, por último, el equilibrio mundial para asumir la globalización sin perder la soberanía, la mundialización “sin dejar de ser países libres y soberanos”; siendo la educación de los pueblos y el trabajo los procesos fundamentales para alcanzar estos objetivos.

En el marco normativo de ambos países, se parte de un supuesto de que “toda persona tiene derecho a una educación integral, de calidad, permanente, en igualdad de condiciones y oportunidades”. Hay por lo tanto una igualdad formal entre los educandos. Esta es simplemente la apariencia, pues todos tienen derechos pero posibilidades reales no. Hablar en Colombia y Venezuela en el marco del Estado Docente de una educación igualitaria o democrática que da sentido de universalidad, es cometer un grave error, porque si bien es cierto que la educación fue desde sus comienzos eminentemente elitesca, y posteriormente con la aparente democratización de la enseñanza, con un mayor acceso de los sectores populares, no se ha logrado quebrar el elitismo, y es y debe ser el reto de la educación del siglo XXI el quebrarlo.

En síntesis, a más de un siglo de reafirmación normativa del Estado Docente, y a pesar de los logros que efectivamente los hay, las condiciones de los sectores más desposeídos

en Colombia y Venezuela continúa igual y lo más preocupante en amplios sectores se acentúa la miseria, la exclusión, la repitencia escolar, la ignorancia. Es claro que el Estado Docente y sus principios de universalidad, gratuidad, obligatoriedad, laicismo y participación no resuelven por sí mismo el problema de la falta de concurrencia del pueblo a las aulas. Mientras haya densas masas depauperadas, excluidas, en pobreza crítica, estos principios no pasarán de ser ideales inalcanzados e inalcanzables, que muchas veces sirven sólo para atizar la demagogia con que algunos gobernantes pretenden esconder el fracaso de su gestión gubernamental en general y educativa en particular.

En conclusión, dentro de la actual perspectiva del Estado Docente se impone como tarea de ineludible cumplimiento, de acuerdo al marco constitucional y legal de Colombia y Venezuela, que se rescate al ciudadano, para que asuma el poder, reconquiste al Estado y lo ponga a su servicio y no al contrario. En definitiva, la soberanía constitucionalmente reside en el pueblo y este debe ejercerla. Pero para ello debe dejar de ser masa y convertirse realmente en ciudadano con derechos y deberes. Este es el reto del Estado democrático y social de derecho, donde la educación con mayúscula, debe jugar un papel protagónico. Donde el Estado como prestador del servicio público educativo debe hacerlo con suficiencia, con eficiencia y rentabilidad social. Finalmente, es necesario que se ciña responsablemente la clase política, económica y social que detenta el poder a los postulados Constitucionales de ambas Repúblicas, en donde un fin del Estado es la defensa y el desarrollo de la persona humana, el ejercicio democrático, la construcción de una sociedad justa y amante de la paz, con una educación plural en su apertura a todas las corrientes del pensamiento universal, como instrumento del conocimiento científico, humanístico y tecnológico. Una educación orientada al desarrollo pleno de la personalidad para el disfrute de una existencia digna, que transcurra con una valoración ética del trabajo y con una convivencia ciudadana. En donde el ciudadano, sea colombiano o venezolano, se sienta parte de una sociedad democrática y de justicia social, constructor solidario de una firme identidad geohistórica nacional y, al mismo tiempo, con vocación latinoamericana y universal. A tales fines, la educación debe ser integral, creativa, de calidad permanente, en igualdad de condiciones y oportunidades. El reto del Estado Docente en el Siglo XXI es que sea un Estado Democrático o no lo será.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ASCANIO F. (1980): *El Estado frente a la Educación: Contribución al Estudio del Estado Docente en Venezuela*. Trabajo de ascenso para optar a la categoría de Asistente, presentado en la UCV. Caracas.
- Constitución de la República de Colombia (Documento en línea) Disponible: campusoei.servidorprivado.com/quipu/colombia.consulta 14 de marzo de 2005.
- <http://www.minieducación.gov.co>. Consultado el 20 de marzo de 2006.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. Gaceta Oficial N°5453-24 de marzo de 2000.
- Ley General de Educación (1994) República de Colombia (Documento en línea). Disponible: <http://campusoei.servidorprivado.com/quipu/Colombia>. (Consulta 14 de marzo de 2005).
- Ley Orgánica de Educación. (1980). Gaceta Oficial N° 2635. extraordinaria de fecha 28 de julio de 1980.
- MÁRQUEZ A. (1964). *Doctrina y Proceso de la Educación Venezolana*. Editorial Imprenta Universitaria, Caracas.

RENTERIA P. (2004). *Formación de Docente Un reto para las Escuelas Normales Superiores y las Facultades de Educación*. Editorial Magisterio, Bogotá-Colombia.
Revista Candidus (2001). *Los Retos de la Educación Pública*.

TAN LEJOS Y TAN CERCA: LA ESCUELA EN LOS MEDIOS RURALES ESCOCÉS Y ESPAÑOL DESDE UNA PERSPECTIVA COMPARADA

Noelia Morales Romo
Universidad de Salamanca

Esta comunicación es fruto de una intensa investigación relativa a la escuela rural española, en la que llevamos trabajando varios años en el marco de un proyecto de investigación que lleva por título “*Configuraciones organizativas y modelos profesionales: un análisis de las relaciones entre la profesión, la organización y el entorno escolares*”, dirigido por D. Mariano Fernández Enguita, y patrocinado por el Ministerio de Ciencia y Tecnología. Actualmente nos estamos ocupando de otro proyecto continuación del citado, enfocado a la escuela como red, y que cuenta con la misma dirección y financiación.

El conocimiento que tenemos de la escuela rural en Escocia es lógicamente menor, y procede sobre todo de una estancia de investigación en el Departamento de Ciencias Aplicadas de la Universidad de Stirling (Escocia) bajo la tutela de Paul Lambert, que tuvo lugar los pasados meses de Noviembre y Diciembre. El objetivo de dicha estancia fue complementar los conocimientos sobre la escuela rural con las visiones y perspectivas de otros profesionales y entornos, y para ello un sitio óptimo era Escocia por sus características geográficas, sociales, demográficas, etc. Este período de estudio nos permitió además, consultar numerosa bibliografía muy difícil de conseguir en España.

A partir de ambas líneas de estudio pretendemos analizar en profundidad algunas de las principales características de la escuela rural española, para posteriormente establecer puntos de semejanza y disimilitudes respecto a la escuela ubicada en espacios rurales escoceses.

1. METODOLOGÍA

La investigación realizada en España ha combinado el uso de varias técnicas de investigación, tanto cualitativas como cuantitativas.

Por un lado hemos realizado **análisis de casos** implementados en más de cuarenta centros educativos a través de entrevistas personales con sus agentes sociales: miembros del equipo directivo (dirección, jefatura de estudios), docentes, padres y madres, alumnos y

otros profesionales como psicólogos, orientadores, etc. Completamos el análisis con una exhaustiva revisión documental a través de diversa documentación fundamental en todo centro de enseñanza: Programación General Anual, Proyecto Curricular, Reglamento de Régimen Interior, Actas del Consejo y del Claustro, Memoria General Anual... La observación participante de los distintos elementos que componen un centro, muchos de ellos captados en fotografías que recogen desde la participación de alumnos en actividades temáticas plasmadas en los murales del pasillo, a la sala de profesores, la de informática, las propias clases o cualquiera de sus instalaciones, ha sido otro elemento clave para completar nuestra recogida de información de los centros.

Para el análisis de la gran cantidad de datos obtenidos, el equipo investigador ha recurrido al tratamiento de la misma a través de los programas informáticos Jukebox, Wave-lab y Atlas-Ti. Los dos primeros se han utilizado para dividir por temáticas las entrevistas y hacerlas más manejables, y el último permite establecer categorías, códigos y un amplio abanico de posibilidades de análisis cuantitativo.

En segundo lugar, se ha llevado a cabo la realización de un **cuestionario** a nivel nacional a un centenar de centros de enseñanza de diversas tipologías, provincias, niveles educativos, ámbitos, titularidad..., logrando una muestra muy variada y rica para el análisis.

De todos los análisis de caso desarrollados, diez centros pertenecen a un ámbito más puramente rural y están situados en las provincias de Salamanca, Alicante, Cáceres y Ávila.

En cuanto al cuestionario, los centros rurales encuestados han sido doce. No vamos a recoger en esta comunicación la discusión sobre la definición del espacio rural, y para establecer un criterio clasificatorio entre medio rural y urbano, hemos optado por seguir las indicaciones del Instituto Nacional de Estadística: municipios menores de 10.000 habitantes. Hemos analizado también los datos de los centros urbanos para establecer posibles diferencias entre ambos ámbitos.

2. ESCUELA RURAL ESPAÑOLA

La escuela rural en España no es lo que ha sido y probablemente no lo vuelva a ser. Pretendemos analizar su realidad hoy, a comienzos del S. XXI, teniendo muy presente el medio en que se inserta y del que hemos dado algunas pinceladas en la contextualización previa.

La escuela es un objeto de estudio complejo, y por tanto, ha de ser abordado atendiendo a sus características concretas. Cada una, constituye un espacio de relaciones regulado por unas normas (tanto escritas como implícitas) que conforman un conjunto de vínculos fundamentales para cualquier investigador/a que desee profundizar en su conocimiento. Aún así, y a pesar de ser un medio de gran complejidad, la escuela es cognoscible, por cuanto posee un medio profesional y una retórica potente.

Aunque entendemos que las generalizaciones siempre unifican características que no siempre son iguales, trataremos en las siguientes líneas de ofrecer una panorámica de la escuela rural española en sus aspectos más generales, pero sin olvidar que abordamos una organización y un contexto heterogéneos.

Relación con el medio

Que la escuela influye y está influida por el medio en que se integra no es ningún secreto, pero la realidad cotidiana de muchos centros educativos a veces se olvidan de esta obviedad.

Los centros educativos no son, (ni deben serlo) entidades aisladas de la comunidad de la que forman parte. Un documento preceptivo en un centro de enseñanza es el Proyecto Educativo. En él se hacen constar las características sociales, culturales y económicas de su entorno inmediato, del que suele proceder la mayoría de su alumnado. En la mayoría de los casos es una formalidad más a cumplir y este análisis no se refleja posteriormente en las planificaciones concretas ni en la jornada escolar diaria.

La escuela rural no es una excepción, y quizás con mayor profusión que la urbana ha de tener muy en cuenta su entorno más cercano con unos condicionantes muy específicos. Carmena y Regidor hablan de este aspecto en los siguientes términos: “(...) el estudio de la situación de la escuela en el medio rural supone conocer cuál es el entorno en que se sitúa esa escuela así como las funciones que le impone el sistema de acumulación que, en un lenguaje superficial y válido para un período que se acaba, podemos hacer coincidir con lo industrial y lo urbano”¹.

Muchos son los autores que inciden en la relevancia de la escuela en pequeños municipios donde constituye el único núcleo cultural. Una de las realidades de estas escuelas es su escasez de equipamiento y recursos. A través de las entrevistas realizadas a docentes, directores, padres y alumnos de escuelas del ámbito rural, hemos ratificado que estos déficits producen quejas generalizadas. No nos cabe duda de que esto es así, pero también consideramos que los equipamientos existentes, muchos o pocos, podrían ser también utilizados por la población que no está en edad escolar. Un ejemplo claro, los ordenadores de una escuela pueden ser aprovechados por la tarde para impartir clases de informática a personas adultas. A veces no se trata sólo de falta de recursos, sino de su correcta optimización.

Además de su significación cultural, las escuelas son vitales en pequeñas comunidades por otros aspectos. Probablemente sean más costosas (teniendo en cuenta el coste por alumno) que las situadas en grandes urbes. No podemos negarlo, pero tampoco debemos olvidar que son un importante elemento para el asentamiento o la fuga de población. Lo mismo acontece con otros servicios generales, garantes del tan traído y llevado Estado de Bienestar como los Servicios Sociales o Sanitarios. Todos ellos resultan más caros por habitante en pequeñas concentraciones poblacionales, pero no por ello se puede dejar a esos ciudadanos de pleno derecho sin asistencia médica. Comunidades Autónomas como Castilla y León, tienen un elevado número elevado de pequeños municipios y entidades de población cuyas escuelas están al borde de la desaparición.

La relación de la escuela con su escenario es un componente prioritario a considerar tanto en la planificación de políticas públicas, como en la propia organización interna del centro. Desde el propio Ministerio de Educación se ha reconocido su relevancia, y otros autores como el Colectivo Campos de Castilla también lo han destacado:

“Evidentemente ningún planteamiento educativo puede prescindir de la realidad humana y constructora de la persona, ni de los elementos que circundan su medio, ni de las peculiares características que impregnan sus minúsculas sociedades, ni siquiera de las contradicciones históricas que se producen en el decurso de los años”².

“La situación del mundo rural requiere una promoción de desarrollo socioeconómico, sociocultural y sociopolítico, que parta de la realidad de estos medios y no de esquemas

¹ CARMENA, J., REGIDOR J.G., (1985): *La escuela en el medio rural*. Madrid: MEC., p. 12.

² MEC (1992): *Educación en el medio rural*. Madrid: MEC, p. 10.

ajenos y proyectados. Por tanto, una Escuela comprometida con el medio, no puede reducirse a mejorar la enseñanza de los niños de estos pueblos”³

Los maestros rurales

Antes de avanzar, es necesario precisar que las realidades entre el trabajo profesional de un maestro de un Centro Rural Agrupado (denominación de Castilla y León que varía según la Comunidad Autónoma), y las de un maestro de escuela graduada, son claramente diferentes aunque compartan un mismo contexto.

Nuestra óptica partirá de las escuelas más pequeñas, pues consideramos que las concentraciones escolares son bastante más similares a los centros periurbanos e incluso a los urbanos: mayor número de profesores, aulas independientes para cada nivel educativo, interrelación entre profesionales de distintas áreas, más y mejores recursos y equipamientos, etc.

Una de las características que han marcado el perfil del maestro rural ha sido el aislamiento del medio en que ejerce su profesión. Éste es con toda seguridad menor hoy que hace unas décadas, pero aún sigue constituyendo una dificultad añadida que ha de afrontar el contexto rural.

Este aislamiento puede ser uno de los motivos por el que las escuelas rurales sigan siendo centros de paso para muchos maestros: “En la actualidad son muy pocas las escuelas rurales que cuentan con profesores titulares definitivos”⁴.

Esta provisionalidad conduce a consecuencias obviamente negativas a la hora de elaborar los Proyectos Educativos y Curriculares. Además, los alumnos han de adaptarse a continuos cambios de profesorado, con las implicaciones pedagógicas y metodológicas que esto conlleva.

La situación ha mejorado en los últimos años con los servicios de apoyo, maestros especialistas que acuden a distintas escuelas y que suponen un gran refuerzo para el docente que se encuentra solo la mayoría de su jornada laboral.

La formación permanente es otro elemento que ayuda a mitigar el sentimiento de aislamiento profesional. No vamos a profundizar en este aspecto, solamente apuntamos que en las entrevistas a docentes, la valoración de los cursos formativos del CFIE es un tanto escéptica. Se considera mayoritariamente que son más una estrategia para lograr puntos que un instrumento de mejora de la calidad pedagógica.

La condición de *extraño sociológico* apuntada por John Brebeck está íntimamente relacionada con la situación de aislamiento descrita, y como sociólogos no debemos dejarla en el olvido.

Carlos Larena⁵ aborda este fenómeno con cierta profusión y lo relaciona con la gran movilidad del maestro, que a su vez es productora de desarraigo. Recogemos algunas de sus palabras: “no hay enseñantes en general, como no hay sistema de enseñanza en general, como tampoco hay funciones genéricas de tal sistema: son los grupos o las clases en

³ COLECTIVO CAMPOS DE CASTILLA (1987): *La escuela rural: una propuesta educativa en marcha*. Narcea S.A. de Ediciones, pp. 12-13.

⁴ BOIX TOMÁS, R. (1995): *Estrategias y recursos didácticos en la escuela rural*. Barcelona: Edit. Graó de Serveis Pedagògics, p. 51.

⁵ LERENA, C. Ed. (1987). *Educación y Sociología en España. Selección de textos*. Madrid: Akal Universitaria, p. 460.

conflicto las que proporcionan una especificidad propia a cada uno de sus particulares ámbitos”

Para este autor, el aislamiento social y cultural de los maestros que trabajan en contextos rurales más alejados, hace que idealicen la sociedad, su profesión..., de ahí el tradicional papel de misioneros que se les ha atribuido durante décadas.

Otra visión más extremista es la de Francisco Giner de los Ríos, quien llega a señalar que tratar con niños, estar recluido entre ellos durante largas temporadas, tiene riesgo de cierta infantilización, regresión...

Ortega por su parte, se refiere a la situación del maestro rural en los siguientes términos: “Lo mucho que históricamente tienen en común el magisterio y el sacerdocio, la extracción social de clases bajas y medias bajas, la feminización del cuerpo, el carácter ideológico de la profesión y, la condición de extraño sociológico son algunos de los rasgos que explican la compleja situación que conoce el maestro rural”⁶.

Como ya hemos comentado, la situación de los maestros de escuelas rurales, ha cambiado, al mismo tiempo que ha evolucionado con gran rapidez la sociedad rural. Recordamos unas líneas de Fernández Enguita⁷:

“Hace unos pocos decenios, en España, gran parte de los maestros eran más bien trabajadores autónomos que ponían por su cuenta escuelas en los pueblos, aunque con el apoyo de los ayuntamientos en forma de locales y subvenciones para los alumnos sin recursos económicos. En las escuelas privadas unitarias el maestro era a la vez el empresario y el trabajador, tal vez con el apoyo de su esposa o de algún sirviente; era, en sentido estricto, un pequeño burgués”.

Finalizamos este recorrido por la figura del maestro rural con unas líneas de Lerena en este sentido:

“Tradicionalmente, la figura del maestro ha hecho las veces de puente entre la cultura rural y la cultura urbana, y eso en dos sentidos. Por una parte, los estudios de magisterio han permitido, en una medida mucho mayor que otras carreras clásicas, salir, o si se quiere, escapar, de los pueblos españoles. Por otra parte, e invirtiendo el proceso, el maestro rural ha sido la figura que ha encarnado la cultura urbana dentro de los medios rurales”.

Características y funciones

Tras vislumbrar algunas de las particularidades más destacadas del maestro rural, esbozamos ahora la práctica cotidiana en un aula.

Boix Tomás⁸ en *Estrategias y recursos didácticos en la escuela rural*, proporciona una panorámica bastante exhaustiva de la realidad práctica de un maestro rural, y propone indicaciones específicas para la mejora de la calidad educativa de las escuelas rurales.

Aborda desde la organización del espacio hasta infinidad de recursos didácticos. Todas sus propuestas de intervención están orientadas a pequeñas escuelas unitarias o centros agrupados.

Según su análisis, y en la contextualización descrita, el maestro de escuela rural necesita:

⁶ ORTEGA, M.A. (1995): *La parienta pobre: (significante y significados de la escuela rural)*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, p. 157.

⁷ FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1990). *La escuela a examen*. Madrid: Eudema, p. 157.

⁸ BOIX TOMÁS, R. (1995): *Estrategias y recursos didácticos en la escuela rural*. Barcelona: Edit. Graó de Serveis Pedagògics.

- Tener un conocimiento general de las diversas materias curriculares
- Usar estrategias y técnicas para potenciar el autoaprendizaje y la participación en actividades.
- Conocer los rasgos generales de la psicología de los niños
- Motivar para no caer en el aburrimiento o la monotonía.

Iremos desmenuzando estos elementos realizando un exhaustivo análisis.

Un maestro o maestra de un aula con distintos niveles, debe conocer y dominar las materias y conocimientos relativos a todos los cursos que imparte. Esto exige un esfuerzo extra. Evidentemente no es lo mismo realizar una programación de dos o tres asignaturas para 25 alumnos de un curso, que la mayoría las materias (actualmente ya no son todas pues no debemos olvidarnos de las figuras de los maestros itinerantes y profesores especialistas) de varios cursos, aunque el número de alumnos no sobrepase la docena.

Aunque a priori esta circunstancia pueda parecer una desventaja tanto para el docente como para sus alumnos, si nos paramos a pensar en ello comprobaremos que quizás sí lo sea para el profesor pero no tanto para el alumnado. Para el docente, trabajar en un aula con distintos niveles exigirá un esfuerzo extra de coordinación, ampliación de conocimientos, programación de distintos cursos y materias... Pero el hecho de trabajar con distintos cursos supone una situación ventajosa para los alumnos porque:

- Conocen al profesor y el profesor les conoce a ellos (excepto cuando se cambia al docente), evitándose por consiguiente el periodo de acoplamiento mutuo.
- El profesor que trabaja con distintos niveles tiene identificados los contenidos curriculares que pueden resultar más complicados para sus destinatarios en los sucesivos cursos, y esto una herramienta muy útil para compensar de una manera continua a lo largo de los distintos años académicos.
- La enseñanza es totalmente individualizada y por tanto mucho más versátil.

El segundo aspecto que apunta Boix, el referido a usar estrategias y técnicas para potenciar el autoaprendizaje y la participación en actividades, es de una importancia fundamental en pequeñas escuelas en las que el profesor ha de dividir su tiempo, como ya hemos apuntado antes, entre distintos alumnos de varios cursos. Se hace imprescindible, por tanto, que los alumnos (especialmente los de niveles superiores) ocupen una parte importante de su jornada escolar en el autoaprendizaje. Esta práctica les será muy útil en su futuro académico, y a su vez permite al docente ocupar más tiempo con los alumnos de niveles inferiores, que necesitan mayor atención y tutelaje.

Las dos últimas necesidades que apunta este autor: poseer conocimientos sobre la psicología de los niños y motivar para evitar la monotonía, las consideramos fundamentales en el medio rural, pero no exclusivas del mismo.

En nuestra investigación nos hemos planteado verificar si existen diferencias relevantes en el funcionamiento de una escuela rural y una urbana. Además de lo mencionado hasta el momento, señalamos otros aspectos que caracterizan a los pequeños centros agrégados del ámbito rural:

- se tolera más a los alumnos con menor rendimiento para no romper con la dinámica del funcionamiento de la clase, es lo que algunos autores han denominado “tolerancia estratégica”
- el tiempo de dedicación a los alumnos es muy escaso

- el maestro tiene que asumir tareas de gestor del centro
- en ocasiones se comprueba el progreso de los alumnos mientras se realizan actividades con otros alumnos
- hay una exposición pública ante los alumnos: todos ven como son tratados los demás alumnos
- la falta de tiempo para dedicar a cada alumno hace que se responda rápido dando con gran inmediatez las respuestas.... Esto no favorece a los más lentos o introvertidos

Todo este conglomerado de particularidades referido a las escuelas rurales hace necesaria la utilización de ciertas estrategias que son grandes aliadas para un maestro en el medio rural: multidimensionalidad, simultaneidad, inmediatez o imprevisibilidad.

Las funciones socioeducativas del maestro rural (por todo lo señalado hasta ahora) son amplias y variadas. Mencionamos algunas a título de ejemplo:

- Integrador-enlace: entre las demandas de la sociedad y la realidad educativa.
- Psicopedagogo
- Investigador: es fundamental que conozcan el medio en que está inmersa la escuela.
- Animador sociocultural
- Orientador y consejero escolar

Retomamos la tradicional división entre contextos rurales y urbanos, pues apreciamos que aunque cada día estén más difusos los límites entre ambos, las diferencias siguen estando patentes. Lo hemos comprobado charlando con docentes, directores e incluso padres de alumnos del medio rural:

“Las diferencias vendrían primero, no hay elementos de compensación externos a la propia escuela fáciles para el alumno, como elemento de responsabilidad de la escuela. Como elemento de facilidad, es más fácil porque el contexto social sigue estando más cohesionado que en el contexto urbano. En tercer lugar la dificultad fundamental es que en términos generales el empobrecimiento económico del medio dificulta desarrollar otro tipo de actividades. Pero esto es como decía el poeta: el que tiene el oro añora el barro y el que tiene el barro ahorra el oro. Yo creo que los condicionantes de la escuela rural son menos conflictivos, pero eso no quiere decir que sea mejor”. Director Instituto medio rural.

“Las relaciones son mejores y más fluidas en los centros rurales, por el tamaño fundamentalmente, y por otra parte el nivel de convivencia y de conflictos que son menores. Como desventaja en los centros rurales el entorno cultural de los alumnos es peor, vienen con menos conocimiento, menos interés y menos referentes culturales. Los alumnos del medio urbano tienen más acceso a la cultura”. Profesor Instituto medio rural

“Yo creo que la ventaja que tiene un centro rural es que al haber menos alumnos es una atención más personalizada y en el urbano tienes más relaciones con los compañeros”. Alumna Instituto medio rural.

“Un inconveniente grave de la escuela rural que no tiene la urbana es el número de niños. El tener pocos niños en una clase puede parecer una ventaja, pero no es lo mismo tener 6 niños, que tienes dos de cuarto, dos de quinto y dos de sexto...” Dirección CRA medio rural.

“Hay cosas mejores y cosas peores, claro. En general el comportamiento de los alumnos creo que es mejor en zonas rurales. Por otra parte los alumnos de las ciudades tienen más recursos a su alcance”. Profesora Instituto medio rural.

El sesgo urbano, masculino, clasista y payo del currículum es una desventaja para el alumnado rural, femenino, de origen obrero y gitano. La panacea de la igualdad de oportunidades es aún hoy, eso, una panacea. Pero la influencia de estos sesgos hay que relativizarla, J. Coleman en su famoso estudio sobre escuelas, ha mostrado que las diferencias de rendimiento individual en una misma escuela son mayores que las producidas entre distintas escuelas

Según Anne Querrrien⁹: “La mítica escuela rural no ha existido nunca, y querer hacerla revivir es dejarse dominar por uno de los factores de producción de la segregación, es hacer preeminentes los valores de las clases medias en el funcionamiento de la escuela”.

Carmena y Regidor por su parte, apuntan que “(...) en nuestro país, como pone de manifiesto este trabajo, hace años que, aún existiendo un medio rural, dejó de existir una escuela “rural”, lo que no ha impedido un tratamiento político diferenciado respecto a la escuela en el medio rural”¹⁰.

Paralelamente se analizan las funciones que la agricultura ha desempeñado en el desarrollo industrial. “La agricultura, ha sufrido un proceso de evolución y cambio particularmente intenso en la década de los sesenta, que había comenzado en los años 50 y ha continuado en los 70”¹¹

Para concluir estas líneas dedicadas a las características de las escuelas en entornos rurales, queremos reflexionar sobre la connotación negativa con la que se suele abordar esta institución. Lo ejemplificamos con dos aportaciones, que no por ello son menos ciertas:

“Las escuelas rurales han situado a los individuos procedentes del campo en inferioridad de condiciones cuando han debido enfrentarse al mundo urbano”¹².

“Que los edificios escolares sean peores que los urbanos, su clientela menos fiel, la legislación menos atenta a sus particularidades, los padres y las madres algo más reticentes... no son situaciones nuevas ni el producto de un deterioro progresivo de la situación”¹³.

Los padres y madres de alumnos del medio rural

Constituyen unos actores sociales de indudable influencia en el contexto rural, pero no sólo eso, también juegan, como vamos a ver, un papel importante en el futuro inmediato de la escuela rural.

Si el medio rural cuenta con unas particularidades que permiten identificarlo, los padres y madres que viven en él también son acreedores de ciertos parámetros específicos.

Aunque los espacios rurales cada vez están menos diferenciados de los urbanos, como esperamos haya quedado patente en esta comunicación, aún persisten elementos distintos que afectan a sus moradores.

Hay estudios que demuestran que el nivel de estudios entre las mujeres rurales y las urbanas no difiere demasiado, existiendo mayores diferencias entre los varones. No obstante en aspectos concretos como el lenguaje coloquial sí se aprecian claras distancias. El alumno rural percibe en la escuela un léxico relativamente disparate al que se habla en su casa. Los contrastes culturales, unidos a los lingüísticos, pueden establecer una barrera que dificulte los contactos entre padres y profesores.

⁹ QUERRRIEN, A. (1979). *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*. Madrid, La Piqueta, 1979, p. 156.

¹⁰ CARMENA, J., REGIDOR J.G., (1985): *Op. Cit.*, p. 11.

¹¹ *Ibidem*, p. 23.

¹² *Ibidem*, p. 291.

¹³ *Ibidem*, p. 88.

Si bien el medio rural ya no es exclusivamente agrícola, las actividades agrarias y ganaderas siguen siendo predominantes en muchos municipios. El relevo generacional que está permaneciendo en los pueblos se suele corresponder, en su mayoría, con los individuos con un menor nivel de estudios. Muchos de los jóvenes que han salido del municipio para realizar sus estudios, no vuelven a residir en él de manera estable. Esta circunstancia confiere a la escuela de mayor responsabilidad a la hora de suplir ciertas carencias culturales del entorno.

La fuerza que pueden ejercer los padres de los alumnos, se puede comprobar con el movimiento iniciado por progenitores de alumnado rural que, apoyados por el Movimiento de Renovación Pedagógica se hicieron oír hace unas décadas contra el proceso de concentraciones escolares. En provincias como Salamanca, hubo una serie de reacciones contra la supresión de pequeñas escuelas rurales con gran eco en la prensa.

Carmena y Regidor se han interesado por las ventajas e inconvenientes que tienen para los padres las concentraciones escolares. Entre las primeras citan estar más tiempo con sus hijos y una mayor relación con el profesor. En cuanto a los inconvenientes destacan que “sus hijos reciben una enseñanza de mala calidad”.

Posiblemente a los padres no se les ha prestado demasiada atención en los estudios sobre la escuela rural. En las entrevistas realizadas hemos conocido que en los municipios que están más cercanos a las capitales de provincia, los padres de alumnos rurales están llevando a sus hijos a escuelas urbanas, por considerarlas mejores que las que tienen en su propio municipio, con mayor estabilidad del equipo docente, mayores equipamientos, actividades extraescolares más ricas y variadas...

Este elemento ha de ser tomado muy en cuenta pues puede ser decisivo para el mantenimiento o cierre de muchas escuelas. De hecho, si tuviésemos que priorizar las problemáticas de la escuela rural el aspecto más preocupante es el bajo número de alumnos que origina el cierre de muchas escuelas.

“Yo de los años que llevo aquí en ninguno ha aumentado el número de alumnos y ni siquiera se ha mantenido. Va bajando. Están desapareciendo aulas.” Madre de un CRA

Existe una línea discursiva que ha tendido a considerar a los padres y madres de contextos rurales menos implicados en la educación de sus hijos, más reacios a intercambiar opiniones con los profesores. Para Miguel Ángel Ortega¹⁴ esto es así, tal y como se confirma en las siguientes palabras que pretenden describir la generalidad de escuelas rurales: “Que los edificios escolares sean peores que los urbanos, su clientela menos fiel, la legislación menos atenta a sus particularidades, los padres y las madres algo más reticentes... no son situaciones nuevas ni el producto de un deterioro progresivo de la situación”.

Relaciones entre la profesión docente y la comunidad escolar.

Un maestro rural además de con sus alumnos, se relaciona principalmente con los padres de éstos. Con el resto de la comunidad el grado y cantidad de intercambios es variable. Por lo general, los contactos con los representantes del Ayuntamiento son esporádicos y referidos a aspectos de equipamiento.

¹⁴ ORTEGA, M.A. (1995): *La parienta pobre: (significante y significados de la escuela rural)*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, p. 88.

El factor que marca cómo son las relaciones de un maestro con la comunidad de su escuela es su domicilio habitual. El maestro que vive en el municipio en el que imparte sus clases o en la zona, establecerá unos vínculos más estrechos.

En escuelas unitarias, o en pequeñas escuelas que forman parte de un CRA, los padres suelen tener una relación casi diaria con los profesores, y por consiguiente, la oportunidad de charlar con ellos cuando acuden a llevar y recoger cotidianamente a sus hijos. Otra coyuntura radicalmente diferente es la que acontece con los padres de alumnos escolarizados en las concentraciones. Este tipo de centros no suele estar situado en el municipio de residencia del alumnado, y éste es mayor. En estos colegios las relaciones sí suelen ser más escasas.

El director de un CRA se refería a las interacciones padres-profesores en los siguientes términos:

“Son muy cordiales, porque como son pocos padres y nos conocemos todos...Es muy distinto a una capital”.

Según Carmena y Regidor las relaciones que mantienen los maestros rurales con los padres, son en general escasas y ocasionales. En la misma línea está la siguiente alusión del director de otro centro rural:

“Las relaciones con los padres son complicadas porque hay elementos de barrera entre los profesores y los padres que hacen que en determinados momentos puedan estar a la defensiva. Hay otros elementos como es que en general la participación del padre en la vida educativa, es si se le pisa el callo o no se le pisa el callo, es decir, responde a unos intereses particulares y en general la posición inmediata del profesorado es de rechazo inmediato a la participación de los padres. Otros elementos que dificultan la participación es que el profesorado viva fuera del pueblo”.

Las tablas que siguen, recogen la frecuencia con que los docentes mantienen contacto con los progenitores de su alumnado.

Tabla 1.
FRECUENCIA DE MANTENIMIENTO DE
CONTACTO CON P/MADRES. MEDIO RURAL

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|----------|-----------------|------------|------------|--------------------------|----------------------|
| Válidos | Diariamente | 8 | 17,0 | 19,5 | 19,5 |
| | Semanalmente | 7 | 14,9 | 17,1 | 36,6 |
| | Mensualmente | 7 | 14,9 | 17,1 | 53,7 |
| | Trimestralmente | 15 | 31,9 | 36,6 | 90,2 |
| | Anualmente | 1 | 2,1 | 2,4 | 92,7 |
| | Nunca | 3 | 6,4 | 7,3 | 100,0 |
| | Total | 41 | 87,2 | 100,0 | |
| Perdidos | NS/NC | 4 | 8,5 | | |
| | Sistema | 2 | 4,3 | | |
| | Total | 6 | 12,8 | | |
| | Total | 47 | 100,0 | | |

Fuente: elaboración propia

Tabla 2. FRECUENCIA DE MANTENIMIENTO DE CONTACTO CON P/MADRES. MEDIO URBANO

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|----------|-----------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | Diariamente | 41 | 11,9 | 12,8 | 12,8 |
| | Semanalmente | 96 | 27,8 | 30,0 | 42,8 |
| | Mensualmente | 51 | 14,8 | 15,9 | 58,8 |
| | Trimestralmente | 83 | 24,1 | 25,9 | 84,7 |
| | Anualmente | 25 | 7,2 | 7,8 | 92,5 |
| | Nunca | 24 | 7,0 | 7,5 | 100,0 |
| | Total | 320 | 92,8 | 100,0 | |
| Perdidos | NS/NC | 17 | 4,9 | | |
| | Sistema | 8 | 2,3 | | |
| | Total | 25 | 7,2 | | |
| Total | 345 | 100,0 | | | |

Fuente: elaboración propia

Podemos inferir que las diferencias entre medio rural y urbano no son tan significativas como se pudiera pensar.

Aún así, encontramos valores distintos entre los dos contextos: mientras que en el rural un 19,5% de los profesores encuestados afirma mantener contacto diariamente con los padres y/o madres de sus alumnos, en el urbano el porcentaje es de 12,8%. Semanalmente en cambio, son mayores los contactos de profesores urbanos que rurales: un 30% frente a un 17,1%. Trimestralmente encontramos otra diferencia significativa 36,6% en el medio rural y 25,9% en el urbano.

Dicho de otro modo, los maestros rurales tienen en un 53,7%, contacto con los padres una vez al mes o más a menudo, y en el caso de los urbanos el porcentaje sube al 58,8%.

Nos resulta preocupante que más de un 7% del profesorado en ambos medios manifieste no tener nunca contacto con los padres de sus alumnos.

En la mayoría, por no decir en el 100% de los centros entrevistados, los profesores se quejan de la falta de comunicación con los padres, que generalmente acuden cuando ha habido algún incidente con sus hijos o cuando llegan las notas, y estas no son las deseadas. Estas quejas se han producido tanto en los centros rurales como en los urbanos. Las siguientes palabras de un profesor de un instituto ubicado en un pequeño municipio son muy claras al respecto:

“Ese es uno de los caballos de batalla. Esa es una de las mayores quejas que tenemos todos los profesores, todo el estamento educativo, porque consideramos que salvo excepciones honrosas, la inmensa mayoría de los padres se preocupan muy poco, muy poco de sus hijos, y si se preocupan es en el momento cuando las cosas ya no tienen solución, cuando les entregas las notas en junio(...)”

Una de las preguntas de nuestro cuestionario se interesaba por saber cómo consideran los profesores la falta de apoyo de las familias. Un 54,4 % de los rurales lo valora como un problema de primer orden, un 29,5% un problema secundario y para el 15,9% no supone un problema. Los datos son extremadamente claros.

En las ciudades la situación se agudiza si cabe, pasando a un 60,3% de los encuestados que califican la falta de apoyo de las familias en el proceso escolar, como un problema de primer orden.

Tabla 5. PROBLEMA FALTA DE APOYO DE LAS FAMILIAS. MEDIO RURAL

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|----------|--------------------------|------------|------------|--------------------------|----------------------|
| Válidos | Problema de primer orden | 24 | 51,1 | 54,5 | 54,5 |
| | Problema secundario | 13 | 27,7 | 29,5 | 84,1 |
| | No es problema | 7 | 14,9 | 15,9 | 100,0 |
| | Total | 44 | 93,6 | 100,0 | |
| Perdidos | Sistema | 3 | 6,4 | | |
| | Total | 47 | 100,0 | | |

Fuente: elaboración propia

Tabla 6. PROBLEMA FALTA DE APOYO DE LAS FAMILIAS. MEDIO URBANO

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|----------|--------------------------|------------|------------|--------------------------|----------------------|
| Válidos | Problema de primer orden | 202 | 58,6 | 60,3 | 60,3 |
| | Problema secundario | 84 | 24,3 | 25,1 | 85,4 |
| | No es problema | 49 | 14,2 | 14,6 | 100,0 |
| | Total | 335 | 97,1 | 100,0 | |
| Perdidos | NS/NC | 2 | ,6 | | |
| | Sistema | 8 | 2,3 | | |
| | Total | 10 | 2,9 | | |
| | Total | 345 | 100,0 | | |

Fuente: elaboración propia

La organización escolar en el entorno rural

¿Cómo se plantea la cuestión de la organización escolar en un contexto rural? Insistimos nuevamente en las abismales diferencias existentes entre los CRA y las concentraciones escolares. En los segundos la organización es muy similar a la de cualquier centro urbano. En cambio, encontramos características específicas en pequeñas escuelas unitarias o integrantes de un CRA. En cualquier centro rural en el que hay un profesor para todos

los niveles (exceptuando a los profesores itinerantes especialistas y de apoyo), sus funciones van más allá de las puramente educativas, debiendo responsabilizarse de la coordinación y de tareas administrativas. No dispone de una persona encargada de la biblioteca, un conserje...

Un profesor de una escuela que ahora forma parte de un CRA, pero que antes era un centro unitario nos facilita el siguiente relato:

“Los 3-4 primeros años que yo estuve aquí en la unitaria, lo peor eran los papeles, los documentos que había que ordenar todo porque antes no estaba el CRA y lo tenía que hacer yo”

Los profesores de los centros entrevistados con los que hemos hablado, nos han asegurado que las relaciones entre ellos son buenas, porque al ser pocos son más intensas. Hemos detectado que el Consejo Escolar tiene unas funciones en muchos casos más representativas que funcionales, especialmente las participaciones de padres, alumnos y delegados del Ayuntamiento. En cambio, el Claustro es un órgano colegiado con mayor influencia en la organización docente.

Futuro de la escuela en espacios rurales

La sociedad actual sufre cambios profundos a gran velocidad y el medio rural no constituye una excepción. Como ya anunciamos al hablar de las tendencias poblacionales del medio rural, no está demasiado claro que la tónica general sea la pérdida de población, en algunas zonas se está produciendo el proceso contrario, aunque salvo en zonas periurbanas, la población que regresa a pequeños municipios no suele ser la que está en edad escolar.

En una escuela nos retrataban el descenso de alumnos con datos concretos: actualmente cuenta con 73 alumnos, mientras que hace 10 años tenía 150, es decir, una pérdida de más del 50%.

Es por ello que los maestros con los que hemos hablado no vislumbran un futuro nada alentador para las pequeñas escuelas rurales. Los siguientes testimonios referidos a la predicción dentro de unos 10-15 años son muy claros al respecto:

“Este centro no existe, es una pena, es una pena decirlo pero no llega. Nosotros por más previsiones que hacemos... es increíble cómo va bajando. Pueblos que hace 4 ó 5 años tenían 30 niños ahora tienen 8”
Director de un CRA

“No lo veo, no existirá. Quedará alguna escuela en algún pueblo, pero el resto estarán cerradas porque no están naciendo niños”. Profesor de un CRA

“Yo calculo que ésta pueda durar 5 ó 6 años como mucho”. Profesor de una pequeña escuela perteneciente a un CRA.

3. LA ESCUELA RURAL EN ESCOCIA EN RELACIÓN A LA ESCUELA EN EL MEDIO RURAL ESPAÑOL

En primer lugar hay que constatar que el sistema educativo es distinto en Escocia, Irlanda, Inglaterra y Gales, aunque en los dos últimos es bastante similar. Por tanto, Escocia cuenta con una independencia a nivel educativo que le permite responder a sus características y necesidades concretas.

Escocia cuenta con unos 5 millones de habitantes, está bastante despoblada y envejecida, especialmente en el Norte y en las zonas rurales. Uno de sus motores económicos es el turismo; la zona de las Highlands (norte del país) tiene poderosas cadenas hoteleras con un elevado número de empleados inmigrantes. Como curiosidad, decir que el Primer

Ministro escocés llegó a pedirle a su homónimo británico, Tony Blair, que le enviara a Escocia a todos los inmigrantes que estaba deportando a sus respectivos países. Al igual que ocurre en el sector turístico, en la educación escocesa también hay una importante necesidad de personal e insistimos, esta situación se agudiza en la parte Norte, que además de ser la más hermosa y la más abrupta geográficamente, es la menos poblada y desarrollada.

La enseñanza escocesa es mayoritariamente pública, la privada abarca tan sólo entre el 5 y el 10%. En el medio rural también hay escuelas privadas, aunque son pocas y muy caras.

La enseñanza rural de Escocia posee bastantes similitudes con la española. En primer término, tiene un sistema parejo a la agrupación de centros en España: una escuela escolariza a los alumnos de los municipios colindantes; estos acuden en autobús y la mayoría se quedan a comer, volviendo por las tardes a sus hogares. En las zonas más alejadas de la escuela, los niños se quedan de lunes a viernes en el municipio donde ésta se encuentra ubicada, y el fin de semana regresan a sus casas.

Bell y Sigsworth¹⁵ dejan constancia del proceso de cierre de muchas escuelas en Escocia desde la década de los 50. Además de ser una situación común con España, lo es con otros muchos países europeos.

Otra de las semejanzas es que en Escocia existe un sistema equivalente al de los profesores itinerantes en España.

El transporte escolar en el medio rural escocés difiere parcialmente del español. Tiene una diferencia clave y son las distintas respuestas que se dan a las dificultades de transporte: muchos municipios alquilan los autobuses de transporte general de viajeros durante unas horas para llevar a los niños al colegio; para otros municipios con menos niños se establecen otras estrategias como alquilar taxis para el transporte escolar (algo que resulta más económico por el bajo número de alumnos); y finalmente hay una tercera solución, padres que llevan en su propio coche a los alumnos en las zonas más aisladas de Escocia.

Uno de los contrastes más fuertes entre la enseñanza rural en Escocia y en España es la demanda de docentes. En el norte de Escocia, hay problemas para encontrar a profesores que quieran trabajar en las escuelas rurales. Para solventar esta situación, se han establecido mecanismos rápidos para la incorporación de jóvenes docentes una vez finalizada su carrera universitaria. En España las plazas docentes están muy cotizadas, y aunque son preferidas las de los entornos urbanos, las de las zonas rurales suelen ser consideradas como un tránsito durante el que se acumulan puntos para pedir el traslado a las ciudades.

Forsythe realizó una investigación en dos regiones escocesas: Highland y Tayside¹⁶. Las conclusiones de su informe son las siguientes:

- 1) Los padres ven la calidad del profesor como más importante que otros recursos y equipamientos en una escuela rural, y más importante que el tamaño de la escuela, el estado del edificio, o los kilómetros de distancia que los alumnos deben viajar. La mejora de la educación primaria en áreas rurales es más probable que sea lograda proporcionando profesores con apoyo adecuado que con una reorganización administrativa.

¹⁵ BELL, A. & SIGSWORTH, A., (1987): *The small rural primary school. A matter of quality*. The Falmer Press, London.

¹⁶ FORSYTHE, D. et al. (1983): *The rural community and the small school*, Aberdeen, Aberdeen University Press.

- 2) La despoblación no puede ser culpada del cierre de las escuelas. Las relaciones entre la población, las oportunidades de trabajo y servicios (incluyendo la educación) son más complejas como para permitir simples conclusiones sobre causa y efecto. En suma, los impactos sociales y comunitarios del cierre de escuelas rurales de primaria, deben ser vistos en el amplio contexto de procesos de cambio social que tienen lugar, así como en áreas rurales en las que la reorganización educativa es solo un elemento.
- 3) En algunas áreas, la escuela local es vista como un símbolo de la propia identidad de la comunidad. En estas áreas, la vehemencia con que la gente resiste la idea del cierre demuestra la creencia de que su propia comunidad está bajo amenaza.
- 4) La provisión de educación rural primaria debería ser planificada en el contexto del desarrollo rural como un todo, en conjunto. El futuro de la sociedad rural depende de la serie de suministros, entre los que las oportunidades laborales, el transporte y otros factores económicos son importantes, pero no las únicas consideraciones. La escuela primaria es parte de una constelación de servicios para la comunidad rural, y necesita ser vista de esta manera también por la propia comunidad.

A tenor de estas conclusiones de Forsythe sobre la escuela rural en Escocia, comprobamos que la problemática de las escuelas escocesas no dista mucho de sus homólogas españolas. Consecuentemente las posibles soluciones para mejorar la escuela en el ámbito rural escocés son en algunos casos aplicables al español (siempre teniendo en cuenta las características sociales, políticas y culturales de cada entorno).

P. Sher¹⁷ analizó la educación rural en los países de la O.C.D.E. Respecto a Escocia considera que su especial valor radica en su habilidad para superar los problemas técnicos y logísticos de proveer de servicios a regiones ampliamente dispersas y aisladas geográficamente. Destaca también el énfasis en nuevas estrategias y programas para proveer a estudiantes rurales, profesores y escuelas de sistemas con los recursos externos y la asistencia que requieren. Las escuelas rurales, aunque geográficamente aisladas, no deberían existir incomunicadas de los mejores recursos disponibles en su región y nación.

En Escocia y en el Reino Unido el cierre de pequeñas escuelas se ha convertido en un importante tema educativo y político. Una de las estrategias empleadas para mejorar su situación ha sido proveer a los profesores de apoyos en áreas poco pobladas.

Sher se refiere a un proyecto sobre el aumento de la relevancia local en la educación bilingüe, desarrollado en una zona concreta: las islas del este de Escocia,. En estas islas la escuela ejerce una poderosa influencia particularmente en las actitudes y percepciones de la población en conjunto, ya que apenas cuentan con instituciones.

El principal objetivo de este proyecto fue introducir y desarrollar para chicos procedentes de habla gaélica un currículo de primaria que les permitiera aprender a través del Gaélico, así como a través del inglés.

El proyecto resultó exitoso demostrando que el inicio de innovaciones rurales puede ser un negocio arriesgado, pero en las islas escocesas del Este, este riesgo ha merecido la pena.

Por último, mencionar un proyecto de la Universidad a Distancia en las Highlands, que está obteniendo grandes resultados aplicando las nuevas tecnologías para suplir las dificultades de desplazamiento y aislamiento en esta zona. Este tipo de iniciativas pueden ser un importante revulsivo a medio plazo para el medio rural.

¹⁷ SHER, P. (1985): Rural Education in the O.E.C.D. countries not disadvantage but rather discrimination” Educational Research and Perspectives XII, I.

4. CONCLUSIONES

La escuela rural posee unas características inherentes comunes a distintos países y hábitats. En esta comunicación comparamos dos países: Escocia y España que difieren en varios aspectos, pero que muestran bastantes similitudes en cuanto a las sus características, principales problemáticas, importancia de los agentes sociales, etc.

La sociedad rural, hoy más que nunca, ofrece una inmensa heterogeneidad, y en consecuencia, cierta complejidad a la hora de su análisis. Sin caer en el romanticismo ni el pesimismo, posturas ambas radicales y con prejuicios, hay que tratar el ámbito rural desde su situación actual, tomando en cuenta factores como: los límites entre el espacio rural y el urbano, los nuevos modos de vida y las relaciones en el medio rural de los habitantes tradicionales y los “*neorrurales*”, la situación de la agricultura y de los agricultores, las posibilidades de pluriactividad económica, y por último el futuro que se avecina.

Uno de los mayores problemas de la escuela rural tanto en Escocia como en España es la desaparición de las escuelas por el descenso del alumnado. Esto origina preocupación en los habitantes rurales que se han mostrado en defensa de sus escuelas, pues especialmente en las zonas más aisladas suelen constituir el único núcleo cultural.

La despoblación y la dispersión geográfica son dos de las principales características de la escuela rural en las dos zonas a las que nos estamos refiriendo. La unión de estos dos factores trae aparejadas dificultades de transporte y desplazamientos a veces excesivamente largos y peligrosos. Las soluciones que Escocia y España han planteado para atajar el transporte escolar en el medio rural son diferentes, siendo las escocesas más variadas y dotadas de una mayor plasticidad para adaptarse a distintas necesidades.

Reflexionar sobre la educación en el ámbito rural nos debería permitir reconstruir el propio concepto de ruralidad. Dicho de otro modo, no se puede vislumbrar un futuro para la escuela rural si no lo hay para el mundo rural, aunque cabe la perspectiva contraria: el desarrollo futuro de este medio dependerá en gran medida de la formación de los que viven en él.

No se puede concebir un centro de enseñanza sin hablar de su relación con el entorno (entendido este en su sentido más amplio), y el rural cuenta con múltiples elementos que han de ser tenidos en cuenta. Nos posicionamos junto a Carabaña¹⁸, quien se ha preguntado si debe haber una correspondencia entre el contexto de la escuela y su finalidad, llegando a la conclusión de que la escuela debe ser la misma para todos, aunque con elementos que respondan a las particularidades de su ambiente.

Nos gustaría aludir a un concepto con origen en el mundo empresarial, que se está empezando a difundir cada vez más, y que nos parece fundamental en toda escuela, y claro está, también en la rural. Nos referimos a la *escuela red*. La escuela no sería solo la suma de sus componentes encerrada en sí misma, sino el producto de sus interrelaciones internas y externas. En el medio rural cobra un especial significado al tener una contextualización diferente del urbano, tal como vimos en uno de los primeros apartados, que requiere un conocimiento amplio para adaptar los contenidos curriculares y no curriculares al contexto donde está ubicada. La situación de la escuela en el medio rural viene también determinada por las propias condiciones del medio, lo cual pone de manifiesto que las soluciones para esta escuela van más allá de lo propiamente escolar, apuntando hacia soluciones que impliquen a todo el ámbito de lo rural.

¹⁸ CARABAÑA, J. (1985): ¿Tiene la escuela rural que formar alumnos rurales?, *De Juventud*, nº 18, p. 37-46.

El proceso escolar de un alumno no es una relación bidireccional que establece con su profesor/a, también deben estar implicados otros agentes sociales: concejales de cultura, el propio alcalde, otros profesionales de la zona, empresas y asociaciones... De este modo la escuela deja de ser un elemento aislado, y esta apertura al exterior es positiva tanto para los que están dentro como para los que están fuera. Los centros agregados, que como ya indicamos son aquellos en los que predominan los elementos individuales, quizás se correspondan con la tipología de centros más alejada de la Escuela Red, pero no tenemos ninguna duda de que caminar en ese sentido, favorecería a medio plazo el desarrollo de un medio rural que está perdiendo población escolar a una velocidad alarmante.

La escuela y el medio rurales en estos inicios del Siglo XXI, donde lo global y lo local se superponen creando nuevos espacios como lo *glocal*, tienen un gran acento en la manga con el desarrollo de las nuevas tecnologías, que pueden romper con las dificultades de aislamiento y acceso a ciertos recursos, sufridas desde hace años por padres, profesores y alumnos.

Desde aquí queremos arrojar una lanza a favor de los servicios públicos en pequeños hábitats, ya sean educativos, médico, y estén en Escocia, España o cualquier otro país o región. Además de su significación cultural, las escuelas son vitales en pequeñas comunidades por otros aspectos. Probablemente sean menos “rentables” que las situadas en grandes urbes. No podemos negarlo, pero tampoco debemos olvidar que son un importante elemento para el asentamiento o la fuga de población, del mismo modo que lo son los Servicios Sociales o los Sanitarios. Todos resultan más caros por habitante en pequeñas concentraciones poblacionales, pero no por ello se han de eliminar. Desde aquí apelamos a que padres, profesores y el resto de actores sociales relacionados con la educación, cooperen y se coordinen para que las escuelas rurales persistan, sigan funcionando y lo hagan con la calidad, los recursos y las atenciones que se merece cualquier alumno, haya nacido en un país o en otro, en un pequeño pueblo o en una gran ciudad.

INFLUENCIA DE LA AUTOESTIMA EN LA VIVENCIA DE LOS VALORES. UN ESTUDIO COMPARADO

María Guadalupe Ramos Crespo
Universidad de Carabobo, Venezuela

EL PROBLEMA DE EDUCAR LOS VALORES

A partir del año 1997, se origina una experiencia motivada por la creación de un proyecto que tenía como propósito, teorizar sobre algunos valores concretos tales como: la autoestima, la creatividad y la libertad, como marco para el desarrollo posterior de otra investigación sobre los dos primeros; esta iniciativa abrió un amplio espectro de posibilidades y necesidades para continuar con el estudio y compartir vivencias que ayudaran a profundizar tanto en el ámbito conceptual, como en el procedimental y actitudinal, dentro especialmente del proceso educativo. La experiencia llevada a cabo de manera práctica mediante la realización de cursos, conferencias y producciones de textos sobre la educación de diversos valores, produjo resultados interesantes.

Entre los resultados más palpables en el ámbito de la educación y más concretamente de la educación en valores, se ha podido comprobar la importancia y necesidad del conocimiento personal —el autoconocimiento— como base para el desarrollo de la estimativa y los valores propios. El concepto que tiene una persona de sí misma es un factor determinante en su comportamiento y en su relación con los demás; el concepto de sí mismo influye sobre las esperanzas, aspiraciones, acciones y hasta el humor y sensibilidad de las personas, y es que el concepto de sí mismo se va conformando socialmente mediante la aceptación de los conceptos que otros emiten acerca de nosotros, de nuestra actuación.

Es normal que padres y educadores en el devenir diario y gradualmente, transmitan valores, normas y reglas de comportamiento, propias del bagaje cultural de la sociedad a la que pertenecen, mediante el mensaje directo o el modelaje, que supone el ejemplo para la observación. Los medios de comunicación presentan normas de convivencia, de diferenciación de sexos, de gustos, y somos juzgados por esa sociedad en relación al cumplimiento o no de dichos valores o normas.

Todo este cúmulo de ideas va interiorizándose en cada ser humano de manera diferente, pero siempre influyendo en la conformación de la personalidad y la valoración moral.

El ser evaluados, premiados o castigados desde el exterior, con conceptos valorativos que se “inculcan” y no educan, va configurando la personalidad de acuerdo a la idea que cada ser humano tenga de sí mismo, su autoconcepto, el cual determinará su autoevaluación, su autoestima. Si el sujeto es capaz de autovalorar y con ello autorregular su conducta, se pueden producir cambios mucho más duraderos, que si los cambios se producen por influencia externa.

El problema se acrecienta cuando se observa cómo en la sociedad actual, los valores morales (los del propio ser), se desvalorizan y se lucha por tener cada día más cosas, en vez de pretender incrementar el verdadero poder moral, el valor de ser persona; desenterrar las riquezas ocultas y no exploradas que laten en el interior de cada ser, y que no son fruto de tener cosas, sino de una toma de conciencia sobre nuestros valores. Las experiencias que se reflejan en el comportamiento y en la expresión de las actitudes, son indicadores alarmantes que determinan la necesidad de una educación integral, de más educación al facilitar el conocimiento.

El conocimiento de los valores y el nivel de autoestima que poseemos nos libraría de muchos condicionamientos de diversos tipos: afectivos, corporales, mentales, espirituales, que obstaculizan la plena realización. Pero por el contrario, la inseguridad y la insatisfacción son hoy reflejo de la actuación en la sociedad y lógicamente, de cada uno de sus integrantes. Las personas se deprimen sin saber por qué, pero ya el filósofo griego Epícteto postulaba: “Los hombres no se trastoran o se deprimen por las cosas que les suceden, sino por la visión que tienen de sí mismos”.

Esto indica que el conocerse a sí mismo, conocer las propias limitaciones, el propio yo, puede y debe ayudar a superar las dificultades. La idea central que origina la baja autoestima se basa generalmente en suposiciones; el problema está en cómo lograr que las personas vivan su propia realidad y amen lo que es posible amar en sí mismas y en los demás.

RESPUESTA EDUCATIVA

La crisis actual en nuestra sociedad es de interiorización y desconocimiento del propio ser, y como consecuencia, esta sociedad que es una realidad compuesta de vivencias individuales, está sumida en profunda crisis que afecta lo personal y lo comunitario, el yo, el nosotros y lo nuestro. En el diario El Carabobeño, de fecha 19-09-2001, se afirma:

“Venezuela está enfrentando la crisis más aguda de toda su historia republicana. Esta crisis no es de naturaleza económica, política o social, sino mucho más profunda y que amenaza la sobrevivencia de la República misma. La crisis de la Venezuela de finales del siglo XX e inicios del XXI, es una crisis educativa. Una crisis que abarca la educación preescolar, primaria, secundaria y universitaria. Una crisis que toca los valores más importantes de los venezolanos (Cuerpo 2-3).”

En el mismo artículo y haciendo referencia a la situación que se vive hoy, cita a Bolívar, el cual en 1819 decía: “La esclavitud es la hija de las tinieblas; un pueblo ignorante es un instrumento ciego de su propia destrucción”. Esta referencia a la educación no está enfocada a la mera instrucción pues continúa: “...se adoptan como realidades las que son puras ilusiones, toman la licencia por la libertad, la traición por el patriotismo, la venganza por la justicia”.

En el contenido se observa claramente la necesidad de ayer, hoy y siempre, de que la educación abarque tanto la instrucción como la formación de la personalidad total, para

que al tener que tomar decisiones, al tener que adentrarse en el ámbito de la confrontación moral, se posean criterios claros sobre qué escoger y cómo seleccionar entre dos cosas buenas la mejor, pues esto es una cuestión ética. Ya Simón Rodríguez había aconsejado en 1825: “Dejémosle a nuestros hijos luces en lugar de cantidades...la ignorancia es más de temer que la pobreza”.

Hoy, seguimos confrontando los mismos problemas educativos y los riesgos siguen existiendo, aunque con diferentes propuestas y modelos para imitar. La educación hoy especialmente en los primeros años de vida, reviste características diferentes al tener que discriminar ofertas nuevas y engañosas, transmitidas directamente o por medios subliminales hábilmente seleccionados con objetivos concretos. Mensaje tal como “Si estás buscando la felicidad, pídesela a tu tarjeta”, va más allá de la simple transacción bancaria y puede provocar diversos efectos de acuerdo con el proyecto de vida que se haya trazado la persona. El mensaje ofrece la felicidad a cambio de un valor económico, y su aceptación va a depender de la profundidad de los principios morales asumidos como valores vitales, y la capacidad de valorar las propias cualidades, lo cual estará siempre en relación directa con la configuración del propio “yo” que determinará el nivel de autoestima.

Los planteamientos hechos, extracto de una amplia fundamentación teórica realizada para este trabajo, la experiencia educativa, más varias publicaciones de algunos estudios realizados con anterioridad, demuestran la necesidad de atender, mediante diversos procesos, los aspectos que afectan a la reafirmación de la personalidad del hombre, que hoy, más que en ningún otro momento en la historia, está siendo vapuleado por agentes externos que afectan a su desarrollo interno, del nivel de autoestima.

Ante la necesidad de involucrar a la educación en algo más que transmitir conocimientos, por muy necesarios que estos sean, y considerar como un ámbito de la educación comparada, a la investigación, recurso indispensable para conocer la realidad, se profundiza en dos temas: valores y autoestima, para determinar el origen de algunos problemas que afectan al proceso educativo.

El objetivo es determinar la influencia de la autoestima en la vivencia y expresión de los valores, comparando los resultados obtenidos de las respuestas dadas por dos grupos de jóvenes de diferente nivel socioeconómico, habitantes de la ciudad de Valencia, Venezuela y de Asturias, España.

Los resultados del trabajo que se presenta forman parte de una experiencia realizada en España en el año 2002, en la cual se desarrolló una investigación similar con un solo grupo, y coincidentalmente, aquellos resultados fueron parecidos a los obtenidos en Valencia en el año 2005, investigando a un grupo de similar nivel socioeconómico. Este trabajo se considera la segunda fase del trabajo inicial.

METODOLOGÍA

Diseño de la Investigación

El presente trabajo responde a los criterios establecidos para los estudios comparados, los cuales están constituidos por cuatro fases: descripción, interpretación, yuxtaposición y comparación, y tienen como propósito establecer la relación que existe entre dos o más conceptos o variables. En este caso, se trata de determinar la relación existente entre el **nivel de autoestima** de dos grupos de jóvenes y la **vivencia de sus valores**.

Metodología de la Investigación

A la investigación para diagnosticar la situación existente sobre la situación planteada, se le dio un carácter no experimental y transeccional; se dividió en tres fases: 1ª) Revisión bibliográfica, consistente en el estudio de teorías, antecedentes, ensayos y otros documentos; 2ª) Estudio de campo, consistente en la obtención de información mediante la aplicación de dos cuestionarios a dos grupos de sujetos, y su respectiva descripción y análisis; 3ª) Interpretación, yuxtaposición y comparación.

Población y Muestra

El universo para la investigación de campo estuvo constituido por 300 jóvenes con edades comprendidas entre 16 y 19 años, cursantes del 1º año de Educación Media, Diversificada y Profesional, de la ciudad de Valencia, Venezuela, y 150 de una institución de Asturias-España; ambos grupos ubicados socioeconómicamente en la clase media.

Muestra

La muestra fue no probabilística intencional debido a ciertas características y circunstancias que se consideraron oportunas para el cumplimiento de los objetivos.

Distribución de la población y muestra

| Estratos | Nivel Social | Población | Muestra intencional |
|--|--------------|------------|---------------------|
| Alumnos de Educación Media, Diversificada y Profesional de Venezuela | Clase media | 150 | 30 |
| Alumnos de la ESO España | Clase media | 150 | 30 |
| TOTAL | | 300 | 60 |

Fuente: La autora.

DESCRIPCIÓN DE LOS INSTRUMENTOS

Inventario de Autoestima de Coopersmith:

Dicho instrumento consta de 58 ítems, en el mismo cada participante lee una sentencia declarativa y responde de acuerdo con su criterio "Así soy yo", o "Así no soy yo", y mide actitudes valorativas. El inventario se refiere a la percepción que cada persona tiene de sí mismo en las siguientes áreas: Yo General, Yo Social, Yo Familiar, Yo Académico; Escala de sinceridad.

VALIDEZ Y CONFIABILIDAD DEL INSTRUMENTO

Validez:

En el Inventario de Autoestima, tanto la validez de contenido como la confiabilidad se consideraron aceptables al ser un instrumento estandarizado y haber sido validado y traducido al español por J. Prewitt Díaz, en Puerto Rico 1984. Es de manera autoaplicada y se respondió en un tiempo aproximado de 20 a 25 minutos.

Cuestionario de Valores:

El segundo cuestionario constó de 41 ítems. Es una escala para medir actitudes, es decir, predisposiciones hacia algo. El escalamiento estuvo constituido por cinco alternativas de respuesta, para exteriorizar su reacción en caso de estar de acuerdo. Según los indicadores contenidos en el instrumento, las alternativas de respuesta en relación a si se desprenderían de algunos valores o no, son:

- 4 = Nunca me desprendería
- 3 = Algunas veces me desprendería
- 2 = Casi nunca me desprendería
- 1 = No me importaría desprenderme
- 0 = Me desprendería siempre.

El contenido de los valores está clasificado en cuatro grupos:

- Valores Biológicos
- Valores Personales (Autoestima)
- Valores Familia – Sociedad
- Valores Trascendentales

Validez de contenido

La clasificación de valores se realizó de acuerdo a criterios establecidos en las diversas tipologías de autores conocidos y cuyo contenido fue validado por expertos en Filosofía, Ética, Metafísica, Psicología y Teoría de la Ciencia, pertenecientes a instituciones educativas de Asturias; el mismo fue aprobado con mínimas observaciones que fueron consideradas antes de su aplicación.

Confiabilidad

La confiabilidad que determina el grado en que las mediciones son precisas, se llevó a cabo mediante la aplicación del instrumento a 10 jóvenes en cada momento, con características similares al grupo motivo de la investigación y que no participaron en la muestra seleccionada. Los resultados se obtuvieron mediante la aplicación del coeficiente de confiabilidad alfa de Cronbach, los resultados fueron los siguientes:

Para el grupo de jóvenes de de la ESO, clase media, Asturias España: clase media, Valencia Venezuela

$$\alpha = \frac{41}{41-1} \left[1 - \frac{22.75}{101.36} \right]$$

$$\alpha = 1.02 * [1 - 0.224]$$

$$\alpha = 0.80$$

$$\alpha = \frac{41}{41-1} \left[1 - \frac{14.38}{91.76} \right]$$

$$\alpha = 1.02 * [1 - 0.157]$$

$$\alpha = 0.89$$

Los valores obtenidos de: 0.80 en el primero y 0.89 en el segundo, reflejan una alta confiabilidad; los valores de los índices de confiabilidad alrededor de estos resultados, son muy satisfactorios para mediciones realizadas empleando la escala de Likert, lo que con-

firma que de ser aplicado el instrumento en otros grupos, los resultados serían similares porque la confiabilidad sobrepasa el 60% en todos los casos.

PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS

Tabla N° 1.

Distribución de los resultados según opinión de ambos grupos de alumnos.
Inventario de Autoestima.

| AUTOESTIMA | | | | | | | | |
|---------------|--|-------------|-----------------------|-------------|---|-------------|-----------------------|-------------|
| N° Alumnos | Grupo de jóvenes de clase social media. Venezuela | | | | Grupo de jóvenes de clase social media. España | | | |
| | Resultado Negativo | | Resultado Positivo | | Resultado Negativo | | Resultado Positivo | |
| | f | % | f | % | f | % | f | % |
| 1 | 22 | 37,9 | 36 | 62,1 | 19 | 32,8 | 39 | 67,2 |
| 2 | 18 | 31,0 | 40 | 69,0 | 18 | 31,0 | 40 | 69,0 |
| 3 | 19 | 32,8 | 39 | 67,2 | 17 | 29,3 | 41 | 70,7 |
| 4 | 25 | 43,1 | 33 | 56,9 | 22 | 37,9 | 36 | 62,1 |
| 5 | 20 | 34,5 | 38 | 65,5 | 21 | 36,2 | 37 | 63,8 |
| 6 | 23 | 39,7 | 35 | 60,3 | 15 | 25,9 | 43 | 74,1 |
| 7 | 21 | 36,2 | 37 | 63,8 | 13 | 22,4 | 45 | 77,6 |
| 8 | 39 | 67,2 | 19 | 32,8 | 18 | 31,0 | 40 | 69,0 |
| 9 | 20 | 34,5 | 38 | 65,5 | 19 | 32,8 | 39 | 67,2 |
| 10 | 18 | 31,0 | 40 | 69,0 | 22 | 37,9 | 36 | 62,1 |
| 11 | 26 | 44,8 | 32 | 55,2 | 13 | 22,4 | 45 | 77,6 |
| 12 | 19 | 32,8 | 39 | 67,2 | 14 | 24,1 | 44 | 75,9 |
| 13 | 28 | 48,3 | 30 | 51,7 | 23 | 39,7 | 35 | 60,3 |
| 14 | 22 | 37,9 | 36 | 62,1 | 21 | 36,2 | 37 | 63,8 |
| 15 | 17 | 29,3 | 41 | 70,7 | 24 | 41,4 | 34 | 58,6 |
| 16 | 27 | 46,6 | 31 | 53,4 | 20 | 34,5 | 38 | 65,5 |
| 17 | 20 | 34,5 | 38 | 65,5 | 18 | 31,0 | 40 | 69,0 |
| 18 | 19 | 32,8 | 39 | 67,2 | 14 | 24,1 | 44 | 75,9 |
| 19 | 18 | 31,0 | 40 | 69,0 | 19 | 32,8 | 39 | 67,2 |
| 20 | 33 | 56,9 | 25 | 43,1 | 18 | 31,0 | 40 | 69,0 |
| 21 | 22 | 37,9 | 36 | 62,1 | 14 | 24,1 | 44 | 75,9 |
| 22 | 22 | 37,9 | 36 | 62,1 | 22 | 37,9 | 36 | 62,1 |
| 23 | 23 | 39,7 | 35 | 60,3 | 40 | 69,0 | 18 | 31,0 |
| 24 | 21 | 36,2 | 37 | 63,8 | 33 | 56,9 | 25 | 43,1 |
| 25 | 27 | 46,6 | 31 | 53,4 | 36 | 62,1 | 22 | 37,9 |
| 26 | 23 | 39,7 | 35 | 60,3 | 31 | 53,4 | 27 | 46,6 |
| 27 | 18 | 31,0 | 40 | 69,0 | 28 | 48,3 | 30 | 51,7 |
| 28 | 19 | 32,8 | 39 | 67,2 | 25 | 43,1 | 33 | 56,9 |
| 29 | 22 | 37,9 | 36 | 62,1 | 30 | 51,7 | 28 | 48,3 |
| 30 | 40 | 69,0 | 18 | 31,0 | 22 | 37,9 | 36 | 62,1 |

A fin de comprobar el planteamiento hecho en el objetivo de la investigación sobre la relación existente o no, entre la autoestima y la vivencia de los valores, se procedió al uso del estadístico de decisión *t* de *Student* para comprobar si existían diferencias significativas en los promedios obtenidos en las dos variables, en este caso: Autoestima y Valores, se relacionaron las puntuaciones obtenidas de una variable (Autoestima), con los obtenidos de la otra variable (Valores) en los dos grupos de sujetos. En todas las pruebas estadísticas se utilizó el criterio de un nivel de significación del 5% ($p < 0.05$). Los resultados se complementan con gráficos adecuados al tipo de datos procesados, como se muestra a continuación. Es de hacer notar que por razones de espacio en esta presentación, se incluyen los datos totales en tablas porcentuales, pero no se pueden incluir todas las tablas relacionando los valores y se presenta una de ambos estratos y el análisis literal con la relación definitiva. En la presentación en Power Point, se podrán exhibir los cuadros y gráficos existentes.

INTERPRETACIÓN

La tabla presentada muestra los resultados del Inventario de Autoestima (Coopersmith) evidenciando que del total de alumnos (30) el “Puntaje alto” de respuestas positivas, para un total de 58 ítems, se ubicó para el **grupo de jóvenes de clase media de Venezuela** en 70,7% obtenido sólo por uno de los encuestados; seguido por el 69,0% logrado por tres de los alumnos. El porcentaje siguiente se ubicó en 67,2% representado por cuatro alumnos. También cuatro alumnos lograron el 65,5% de respuestas positivas; le sigue el 63,8% obtenido por dos de los treinta alumnos entrevistados. Los siguientes porcentajes se ubicaron en la escala “puntaje medio” representado por el 62,1% obtenido por cuatro alumnos y 60,3% logrado también por cuatro alumnos. El menor puntaje obtenido en respuestas positivas se ubicó en 31% y 32,8% logrado por dos alumnos de los treinta entrevistados. Con respecto a los puntajes negativos, el mayor porcentaje (69%) se situó en “puntaje alto” y fue obtenido por un solo alumno; el puntaje siguiente representativo fue 67,2%; seguido por el 56,9%. El porcentaje restante osciló entre 29,3% (bajo) y 46,6% (medio).

En el estrato de **jóvenes de clase media de España**, se pudo distinguir que el “Puntaje alto” de respuestas positivas se ubicó en 77,6% logrado por dos de los 30 alumnos encuestados; seguido por el 75,9% logrado por tres de los alumnos. El porcentaje siguiente se ubicó en 74,1% representado por un alumno. También un alumno logró el 70,7% de respuestas positivas; seguido por el 69% obtenido éste puntaje por cuatro de los treinta alumnos entrevistados. El 67,2% obtenido por tres alumnos. El 65,5% lo obtuvo un alumno, así como el 63,8% obtenido por dos alumnos. Los siguientes porcentajes se ubicaron en la escala “puntaje medio” El 62,1% obtenido por cuatro alumnos; el 60,3% obtenido por un alumno. El menor puntaje obtenido en respuestas positivas se ubicó en 31% logrado por un alumno de los treinta entrevistados. En referencia a los puntajes negativos, el mayor porcentaje (69%) se situó en “puntaje alto” y fue obtenido por un solo alumno; el puntaje siguiente representativo fue 62,1%; seguido por el 56,9%. El porcentaje restante osciló entre 22,4% (bajo) y 41,4% (medio).

Tabla N° 2. Distribución de los resultados según opinión de ambos grupos de alumnos.
Instrumento de Valores.

| VALORES | | | | | | | | |
|---------------|--|-------------|-----------------------|-------------|---|-------------|-----------------------|-------------|
| N° Alumnos | Grupo de jóvenes de clase social media. Venezuela | | | | Grupo de jóvenes de clase social media. España | | | |
| | Resultado Negativo | | Resultado Positivo | | Resultado Negativo | | Resultado Positivo | |
| | f | % | f | % | f | % | f | % |
| 1 | 25 | 61,0 | 16 | 39,0 | 22 | 53,7 | 19 | 46,3 |
| 2 | 8 | 19,5 | 33 | 80,5 | 6 | 14,6 | 35 | 85,4 |
| 3 | 16 | 39,0 | 25 | 61,0 | 15 | 36,6 | 26 | 63,4 |
| 4 | 14 | 34,1 | 27 | 65,9 | 13 | 31,7 | 28 | 68,3 |
| 5 | 13 | 31,7 | 28 | 68,3 | 12 | 29,3 | 29 | 70,7 |
| 6 | 13 | 31,7 | 28 | 68,3 | 12 | 29,3 | 29 | 70,7 |
| 7 | 23 | 56,1 | 18 | 43,9 | 25 | 61,0 | 16 | 39,0 |
| 8 | 23 | 56,1 | 18 | 43,9 | 25 | 61,0 | 16 | 39,0 |
| 9 | 18 | 43,9 | 23 | 56,1 | 17 | 41,5 | 24 | 58,5 |
| 10 | 15 | 36,6 | 26 | 63,4 | 15 | 36,6 | 26 | 63,4 |
| 11 | 20 | 48,8 | 21 | 51,2 | 30 | 73,2 | 11 | 26,8 |
| 12 | 15 | 36,6 | 26 | 63,4 | 12 | 29,3 | 29 | 70,7 |
| 13 | 24 | 58,5 | 17 | 41,5 | 14 | 34,1 | 27 | 65,9 |
| 14 | 19 | 46,3 | 22 | 53,7 | 16 | 39,0 | 25 | 61,0 |
| 15 | 17 | 41,5 | 24 | 58,5 | 22 | 53,7 | 19 | 46,3 |
| 16 | 30 | 73,2 | 11 | 26,8 | 28 | 68,3 | 13 | 31,7 |
| 17 | 23 | 56,1 | 18 | 43,9 | 25 | 61,0 | 16 | 39,0 |
| 18 | 11 | 26,8 | 30 | 73,2 | 17 | 41,5 | 24 | 58,5 |
| 19 | 15 | 36,6 | 26 | 63,4 | 16 | 39,0 | 25 | 61,0 |
| 20 | 28 | 68,3 | 13 | 31,7 | 7 | 17,1 | 34 | 82,9 |
| 21 | 25 | 61,0 | 16 | 39,0 | 14 | 34,1 | 27 | 65,9 |
| 22 | 25 | 61,0 | 16 | 39,0 | 11 | 26,8 | 30 | 73,2 |
| 23 | 17 | 41,5 | 24 | 58,5 | 23 | 56,1 | 18 | 43,9 |
| 24 | 18 | 43,9 | 23 | 56,1 | 19 | 46,3 | 22 | 53,7 |
| 25 | 19 | 46,3 | 22 | 53,7 | 14 | 34,1 | 27 | 65,9 |
| 26 | 15 | 36,6 | 26 | 63,4 | 13 | 31,7 | 28 | 68,3 |
| 27 | 7 | 17,1 | 34 | 82,9 | 21 | 51,2 | 20 | 48,8 |
| 28 | 14 | 34,1 | 27 | 65,9 | 25 | 61,0 | 16 | 39,0 |
| 29 | 13 | 31,7 | 28 | 68,3 | 30 | 73,2 | 11 | 26,8 |
| 30 | 21 | 51,2 | 20 | 48,8 | 11 | 26,8 | 30 | 73,2 |

Fuente: Instrumento aplicado.

INTERPRETACIÓN

La tabla presentada muestra los resultados del instrumento de Valores, comprobándose que del total de alumnos (30) el puntaje alto de respuestas positivas, para un total de 41

ítems, para el **grupo de jóvenes de Venezuela**, se ubicó en 82,9% obtenido por un alumno de los encuestados; seguido por el 80,5% logrado también por un solo alumno de los entrevistados. El porcentaje siguiente se ubicó en 73,2% representado por un alumno. Tres alumnos lograron el 68,3% de respuestas positivas. En el puntaje medio se ubicó el resto de los alumnos, representado por el 65,9% obtenido por dos alumnos. Seguido por el 63,4% representado por cuatro alumnos. El menor puntaje obtenido en respuestas positivas se ubicó en 26,8% (puntaje bajo) logrado por un alumno de los treinta entrevistados. Con respecto a los puntajes negativos, el mayor porcentaje (73,2%) se situó en “puntaje alto” y fue obtenido por un solo alumno; el porcentaje siguiente representativo fue 68,3%, obtenido también por un alumno. Los porcentajes siguientes se ubicaron en “puntaje bajo” y osciló entre 26,8% y 31,4%. Los porcentajes ubicados en “puntaje medio” estuvieron entre 34,1% y 56,1%. El porcentaje negativo más bajo se ubicó en 17,1% y fue obtenido por un solo alumno.

Los resultados para el **grupo de jóvenes de España**, el puntaje más alto de respuestas positivas se ubicó en 85,4% logrado por un alumno; el siguiente porcentaje a considerar como “puntaje alto” estuvo representado por el 82,9% representado por un solo alumno de los 30 encuestados; luego aparece el 73,2% logrado por tres de los alumnos encuestados. El porcentaje siguiente 70,7% fue obtenido por tres alumnos. Dos alumnos lograron el 68,3% de respuestas positivas. Los porcentajes siguientes fueron de 65,9%, obtenido por dos alumnos; el 63,4% también por dos alumnos y el 61% un alumno. Los porcentajes siguientes se ubicaron en “puntaje medio” oscilando en 58,5% y 48,8%.

Los porcentajes ubicados en “puntaje bajo” oscilaron entre 39% y 26,8%. Con respecto a los puntajes negativos, el mayor porcentaje 73,2% se situó en “puntaje alto” y fue obtenido por un alumno; el porcentaje siguiente 68,3%, obtenido por un alumno; aparece el 61% obtenido por cuatro alumnos. Los porcentajes siguientes se ubicaron en “puntaje medio” y osciló entre 56% y 53%. Los porcentajes “puntaje bajo” estuvieron entre 36% y 25%. El porcentaje negativo más bajo se ubicó en 14,6% y obtenido por un alumno.

Tabla Nº 3. Valores representativos (Media \pm Desviación Estándar) de los puntajes obtenidos. Yo General y Valores Biológicos. **Grupo Jóvenes clase media de Venezuela.**

| Nivel de Autoestima y Vivencia de los Valores | $\bar{X} \pm S$ | Significación estadística |
|---|-----------------|---|
| Yo General | | Diferencia = 1.7 t (Student) = 3.33 G.L. = 27 $p < 0.001$ (Significativa) |
| Resultado Negativo | 4.1 \pm 0.3 | |
| Resultado Positivo | 5.8 \pm 0.6 | |
| Valores Biológicos | | Diferencia = 1.7 t (Student) = 3.33 G.L. = 27 $p < 0.001$ (Significativa) |
| Resultado Negativo | 4.1 \pm 0.3 | |
| Resultado Positivo | 5.8 \pm 0.6 | |

Fuente: Instrumento aplicado.

INTERPRETACIÓN

En la tabla N° 3, se determina que hubo una diferencia significativa ($p < 0.001$) en el Yo General, como puede apreciarse el Yo General resultado negativo obtuvo un puntaje promedio de 4.1 puntos con desviación estándar de 0.3 puntos, mientras que en el resultado positivo el puntaje promedio subió 5.8 puntos con desviación de 0.6 puntos. La inexistencia de diferencia (+1.7) corresponde a un valor de la t (*Student*) igual a 3.3, para 27 grados de libertad y con significación correspondiente al 5% ($p < 0.001$). Este resultado confirma que hubo diferencia significativa en el Yo General en cuanto al resultado Negativo con respecto al Yo General resultado positivo.

En los Valores Biológicos, como se puede observar en la misma tabla N° 2, se determinó una diferencia significativa ($p < 0.001$) y positiva de 1.7 puntos. De hecho, en Valores Biológicos, el resultado negativo obtuvo un puntaje promedio de 4.1 puntos con desviación estándar de 0.3 puntos, mientras que en los resultados positivos el puntaje promedio subió a 5.8 puntos con desviación de 0.6 puntos. La diferencia positiva de 1.7 puntos corresponde a un valor de la t (*Student*) igual a 3.33 para 27 grados de libertad y una significación correspondiente menor al uno por mil ($p < 0.001$).

Este resultado confirma que cuando el promedio negativo del Yo General es bajo (4.1 puntos) el promedio negativo de los Valores Biológicos (4.1 puntos) se mantiene o tiende a bajar; en tanto que si el promedio positivo del Yo General se mantiene (5.8) o tiende a subir, el promedio positivo de los Valores Biológicos aumenta (5.8 puntos) o se mantiene.

Tabla N° 4. Valores representativos (Media \pm Desviación Estándar) de los puntajes obtenidos. Yo General y Valores Biológicos. **Grupo Jóvenes clase media de España.**

| Nivel de Autoestima y Vivencia de los Valores | $\bar{X} \pm S$ | Significación estadística |
|---|-----------------|---|
| Yo General | | Diferencia = 6.7 t (Student) = 3.14 G.L. = 27 $p < 0.001$ (Significativa) |
| Resultado Negativo | 2.1 ± 0.3 | |
| Resultado Positivo | 8.8 ± 0.6 | |
| Valores Biológicos | | Diferencia = 5.6 t (Student) = 4.22 G.L. = 27 $p < 0.001$ (Significativa) |
| Resultado Negativo | 3.2 ± 0.3 | |
| Resultado Positivo | 8.8 ± 0.6 | |

Fuente: Instrumento aplicado.

INTERPRETACIÓN

En la tabla N° 4, se determina que hubo una diferencia significativa ($p < 0.001$) en el Yo General. El promedio negativo del Yo General obtuvo un puntaje promedio de 2.1 puntos; mientras que el promedio positivo se incrementó a 8.8 puntos. La existencia de una dis-

crepancia significativa de + 6.7 puntos corresponde a un valor de la t (Student) igual a 3.14, para 27 grados de libertad y con significación correspondiente al 5%. Los Valores Biológicos, como se aprecia en la misma tabla N° 4, determinaron una discrepancia significativa y positiva de 5.6 puntos. De hecho, el resultado negativo obtuvo un puntaje de 3.2 puntos, mientras que el promedio positivo subió 8.8 puntos y una significación correspondiente menor a uno por mil ($p < 0.001$). Estos resultados confirman que cuando el promedio negativo del Yo General es bajo (2.1 puntos) el promedio negativo de los Valores Biológicos tiende a bajar; en tanto que si el promedio positivo del Yo General sube o se mantiene (8.8 puntos) el promedio positivo de los Valores Biológicos aumenta o se mantiene.

Tabla N° 5. Valores representativos (Media \pm Desviación Estándar) de los puntajes obtenidos en la variable: Autoestima y Valores. Grupo jóvenes clase media Venezuela.

| Variables | $\bar{X} \pm S$ | Significación estadística |
|--------------------|-----------------|--|
| Autoestima | | Diferencia = 3.1 t (Student) = 2.77 G.L. = 27 |
| Resultado Negativo | 3.4 \pm 0.3 | $p < 0.001$ |
| Resultado Positivo | 6.5 \pm 0.7 | (Significativa) |
| Valores | | Diferencia = +2.3 t (Student) = 2.05 G.L. = 27 |
| Resultado Negativo | 3.8 \pm 0.3 | $p < 0.05$ |
| Resultado Positivo | 6.1 \pm 0.7 | (Significativa) |

Fuente: Instrumento aplicado.

INTERPRETACIÓN

Según los resultados observados en la tabla N° 5, se evidencia que hubo discrepancia significativa ($p < 0.001$) en la variable Autoestima en el grupo de jóvenes de Venezuela. Como puede apreciarse el promedio negativo de Autoestima obtuvo un puntaje de 3.4 puntos, mientras que en el promedio positivo el puntaje se incrementó a 6.5 puntos. La existencia de una diferencia de 3.1 puntos del promedio positivo corrobora diferencia significativa correspondiente al 5% ($p < 0.001$). En Valores, como se puede observar en la misma tabla N° 5, se determinó una diferencia significativa ($p < 0.05$) y positiva de 2,3 puntos. De hecho, en Valores el promedio negativo obtuvo un puntaje de 3.8 puntos con desviación estándar de 0.3 puntos, mientras que el promedio positivo, el puntaje subió a 6.1 puntos. La diferencia positiva de 2.3 puntos corresponde a un valor de la t (Student) igual a 2.05, para 27 grados de libertad. *Este resultado confirma la relación existente entre Autoestima y Valores en el grupo de jóvenes de clase media de Venezuela. Como puede apreciarse, si en Autoestima el promedio negativo (3.4 puntos) es bajo, el promedio negativo de los valores (3.8 puntos) se mantiene o tiende a bajar; en tanto que si el promedio positivo de Autoestima aumenta (6.5 puntos) el promedio positivo de los Valores se mantiene (6.1 puntos) o tiende a aumentar.*

Tabla Nº 6. Valores representativos (Media \pm Desviación Estándar) de los puntajes obtenidos en la variable: Autoestima y Valores. **Grupo jóvenes clase media de España.**

| Nivel de Autoestima y Vivencia de los Valores | $\bar{X} \pm S$ | Significación estadística |
|---|-----------------|---|
| Autoestima | | Diferencia = 3.1 <i>t</i> (Student) = 2.77 |
| Resultado Negativo | 2.4 \pm 0.3 | G.L. = 27 |
| Resultado Positivo | 5.5 \pm 0.7 | p < 0.001 (Significativa) |
| Valores | | Diferencia = 3.3 <i>t</i> (Student) = 2.05 |
| Resultado Negativo | 2.8 \pm 0.3 | G.L. = 27 |
| Resultado Positivo | 6.1 \pm 0.7 | p < 0.05 (Significativa) |

Fuente: Instrumento aplicado.

INTERPRETACIÓN

En la tabla 6, se determina que hubo una discrepancia significativa ($p < 0.001$) en la variable Autoestima. Como puede apreciarse Autoestima en los resultados negativos obtuvo un puntaje promedio de 2,4 puntos; mientras que el promedio positivo de Autoestima se incrementó a 5,5 puntos. La existencia de una diferencia de 3.1 puntos en el promedio positivo de Autoestima, corresponde a un valor de la *t* (Student) igual a 2.77, para 27 grados de libertad y con significación media correspondiente a ($p < 0.001$). Así mismo se determina, en la variable Valores, una diferencia significativa y positiva de 3,3 puntos. El promedio negativo de la variable Valores obtuvo un puntaje de 2,8 puntos; mientras que en el promedio positivo el puntaje de los Valores subió a 6,1 puntos con desviación de 2,05 puntos. *Este resultado confirma que el nivel de Autoestima incide en el descubrimiento y vivencia de los Valores en los alumnos tanto de Venezuela como de España, puesto que en los promedios negativos, si la Autoestima se mantiene en un rango de 2,4 puntos, el promedio negativo de los Valores también se mantiene en un rango bajo (2,8 puntos); en tanto que si el promedio positivo de la Autoestima se incrementa (5,5 puntos) el promedio positivo de los Valores también se incrementa (6,1 puntos), en ambos grupos, corroborándose la correlación significativa entre las variables en estudio.*

ANÁLISIS, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

La información obtenida de la investigación bibliográfica y de campo, se considera valiosísima, no simplemente por el hecho de que los resultados coincidan con el planteamiento inicial referido a la posible relación existente entre la vivencia de los valores y la autoestima, como reafirmación del yo, la evaluación que la persona hace de sí misma, o la confianza para enfrentarse a los retos y riesgos en cualquier momento de la vida, sino más bien, por poder, a partir de esta información tomar decisiones sobre la formación de la personalidad en sus dimensiones totales.

Los indicadores actitudinales seleccionados para valorar la Autoestima: Yo General, Yo Social, Yo Familiar, Yo Académico y el de Sinceridad, se relacionaron con indicadores de Valores, tales como: Valores Biológicos, Valores Personales (autoestima), Valores Familia-Sociedad y Valores Trascendentales; todo esto conformó un campo compacto de variables, relacionadas todas con ese comportamiento, esa manera de actuar ideal que se pretende conseguir. Es bueno recordar para interpretar los resultados, que los indicadores sociológicos cuyas variables se tomaron en cuenta fueron: edad, situación económica y centros educativos, elementos que se deben considerar, al realizar cualquier trabajo comparativo a futuro.

RESULTADOS DE LA CORRELACIÓN: AUTOESTIMA - VALORES

Como se puede observar en los datos estadísticos, existe una relación positiva, en todos los indicadores, entre las respuestas dadas a los cuestionamientos sobre Autoestima, y el aprecio hacia los Valores; queda excluido el bloque Sinceridad, el cual según el criterio de Coopersmith no se correlaciona, sólo sirve para comprobar la veracidad en el resto de las respuestas. Exceptuando algunos casos, se comprueba claramente la relación porcentual. Esto indica la atención que en educación ha de prestarse al desarrollo integral de la persona para que su formación sea equilibrada.

Se considera muy interesante este resultado, pues hoy, ante los más diversos tipos de discusión, aparece lo que todos creemos la necesidad más urgente: **Educar en Valores**, culpando de no hacerlo debidamente a alguno o a todos los sistemas organizados, llámese Familia, Sociedad, Iglesia o Educación, y nadie se ha puesto a analizar una de las causas que puede haber sido históricamente –como se menciona ampliamente en el marco teórico del trabajo ampliado- el motivo de esa desvalorización, cual es, la Autoestima.

En el transcurso de la investigación se ha podido comprobar cómo en la mayoría de la bibliografía se observa un sesgo –en cuanto a autoestima se refiere- hacia las personas en conflicto con su mundo exterior y hasta consigo mismas, con su “yo”. Esto sucede porque se desatiende la mejor edad, la de la niñez y la juventud para educar la autoestima, y se utiliza cuando ya el conflicto está vigente y el caso se convierte en un hecho patológico.

En este sentido, esta investigación abre un nuevo camino a los muchos que a la educación se le facilitan para llegar a la persona, la educación de la autoestima, para lograr que progresivamente se eleve el nivel de madurez moral. Si valor es aquello que apreciamos por encima de cualquier otra cosa y por lo cual seríamos capaces de sacrificarnos para poseerlo, la primera labor debe ser, educar el valor del amor por uno mismo, para luego poder proyectar hacia los demás ese valor personal de autoestima tan esencial al ser humano.

La autoestima como poder o como facultad, ayuda a configurar la personalidad y determina la valoración propia. La experiencia o conciencia de ser uno mismo, y el conocimiento claro de poseerlo, es como una energía que se va diferenciando, al entrar en contacto con el mundo. Aquí se comprueba una vez más, que la autoestima es el apoyo que la persona requiere para sentir que sus valores están consolidados y sirven de referencia para vivir en un mundo con otros; y es que, sin referencia propia, sin sentir claramente que poseemos una imagen real y una ideal, la cual estamos llamados a consolidar, no resulta fácil establecer un proyecto de vida, en el que los valores de mayor trascendencia, ocupen el lugar preferencial.

RESULTADOS DE LA VARIABLE VALORES

Es importante destacar, cómo en la apreciación de los datos obtenidos del instrumento sobre valores, obtuvieron en ambos grupos el mayor porcentaje de respuestas positivas, es decir, que en esa medida señalada, nunca se desprenderían de los valores propuestos, lo cual indica aprecio por los mismos, necesidad de consolidación.

Observando globalmente los resultados de los cuadros indicadores: 1º) Valores Biológicos, que están referidos a la salud, la seguridad, la convivencia, la armonía con el ambiente y la naturaleza; 2º) Valores personales, los cuales están referidos al aprecio, conocimiento y realización de la persona, y en definitiva su autoestima; 3º) Valores Familia-Sociedad, referidos a la vivencia de los valores familiares tales como: confianza, solidaridad, aceptación, comunicación, apoyo, orientación y ejemplo; 4º) Valores Trascendentales, los que hacen referencia a la relación hombre-Dios, ética, sentido de la vida, virtudes como el sacrificio, la humildad, el arrepentimiento, la fe, la esperanza, las cuales se deben reflejar en las actitudes valorativas en la vida diaria, se pueden hacer algunas reflexiones como las siguientes:

De acuerdo con la intencionalidad expresada en el contenido del instrumento y ante el criterio de la no relatividad que debe existir en la práctica de la vivencia de los valores, se consideró que la alternativa “Nunca me desprendería”, de esos valores, es la respuesta válida. En función de este criterio, el 75% de respuestas, es decir, treinta o treinta y uno de los cuarenta y un ítems de que consta el instrumento, deberían haber sido respondidos de modo positivo, dejando un amplio margen del 25 por ciento de libertad de opinión.

El resultado general en el grupo de Venezuela, cuyo promedio fue de 55,8 por ciento de respuestas positivas, no representa el resultado esperado y exceptuando tres participantes, el resto quedó por debajo del promedio ideal. El promedio en el grupo de jóvenes de España fue de 56,9 por ciento; sólo se diferenció en 1,1%. Estos datos resultan muy interesantes por lo que supone de expectativa para seguir profundizando en estudios posteriores.

RESULTADOS DE LA VARIABLE AUTOESTIMA

En cuanto al Inventario de Autoestima de Coopersmith, se establece una escala en la cual *el puntaje entre 0 y 33 es considerado bajo, entre 34 y 67 medio y de 68 a 100 puntaje alto.*

Los resultados obtenidos de las respuestas que globalmente fueron dadas por el grupo de jóvenes de Venezuela, llegó a 60,2 por ciento, lo cual se ubica en el puntaje **medio** de acuerdo con los criterios del instrumento. De los treinta participantes, dos se ubicaron entre 0 y 33, lo cual indica puntaje bajo. Veinticuatro están entre 34 y 67, lo cual se considera puntaje medio y 1, en el puntaje alto de autoestima.

En el grupo de jóvenes de España, los resultados fueron bastante similares ya que se obtuvo un porcentaje promedio general de 62,7 por ciento, ubicándose en el puntaje **medio**. De los treinta jóvenes participantes uno se ubicó entre 0 y 33 (bajo); diecisiete entre 34 y 67, indicando puntaje medio y doce entre 68 y 100 puntos, lo que se considera puntaje alto de autoestima.

Profundizando en el análisis se pueden comprobar aspectos interesantes tales como: de los diecisiete participantes que obtuvieron puntajes entre 34 y 67 (del grupo de jóvenes de Venezuela), solamente tres (10%) dieron cuarenta repuesta acertadas de 58 que contiene el inventario; lo cual representa el 68%. Uno llegó a 41 respuestas acertadas representado

por el 70,7%. El resto de los encuestados estuvo por debajo de ese porcentaje, lo que indica que, a pesar de encontrarse en el rango medio, están en los niveles bajos.

Es importante considerar todos estos factores y no conformarse únicamente con unos datos finales, los cuales nos dan una respuesta satisfactoria de acuerdo a un solo criterio: el cuantitativo; si se quiere de verdad resolver el problema y aportar soluciones reales, es necesario llegar a la interpretación de los detalles, que son los indicadores de actitudes que responden a un modo de pensar, una filosofía, una manera de vivir. Hay que llegar a encontrar la razón del por qué se obtienen estos resultados y no otros y luego, obrar en consecuencia.

CONCLUSIONES

El estudio comparativo realizado tanto mediante la investigación bibliográfica como el trabajo de campo, con ambos grupos de jóvenes, conduce a algunas conclusiones que se resumen así:

- Se considera a la autoestima como valor de la persona indispensable para su desarrollo total, la conformación acertada de su “Yo”, su autoconocimiento y su auto-realización. Para lograr los niveles elevados que son necesarios para obtener estos fines, se requiere el cultivo de la misma, ya que de acuerdo a las bases teóricas, la autoestima se educa, y se incrementa o disminuye en el transcurso de la vida.
- Se ha comprobado una relación elevada entre los **niveles de autoestima** que posee una persona y la **vivencia de sus valores**, planteamiento inicial de este trabajo, expresado en los objetivos del mismo. Esta relación se comprueba en los diferentes indicadores, donde se puede observar que, al subir los promedios de autoestima en los diversos resultados, también en los valores relacionados, se aumentan dichos promedios.
- Los resultados de autoestima obtenidos como producto de la aplicación del instrumento, se ubican en su mayoría en el puntaje medio de la escala, con tendencia a los niveles bajos de la misma, lo cual es motivo de preocupación y razón para continuar reflexionando sobre las causas que originan este resultado.
- Del análisis realizado a los datos obtenidos de la aplicación del cuestionario sobre Valores, se obtuvieron conclusiones que invitan a la reflexión y la búsqueda de soluciones, al comprobar que las respuestas adecuadas obtenidas no llegaron a los porcentajes esperados, es decir, al setenta y cinco por ciento de respuestas positivas, lo cual implicaría la valoración sin condiciones de los valores propuestos, y por consiguiente, la posesión o el deseo y las ganas de luchar por conseguirlos.

En la educación en valores, no bastaría con “medir” o “comprobar” los valores que se poseen o se desean tener, por más que se haga mediante la aplicación del método científico de acuerdo con los estudios apropiados para las Ciencias Sociales; en este ámbito, hay unas implicaciones éticas, no sólo para el proceso de obtención de la información sino en cuanto a la responsabilidad de encontrar soluciones a los problemas que se plantean ante la decadencia de la moral personal y social, la relatividad y ligereza para la práctica diaria de la ética, la falta de reflexión personal, la insolidaridad ante los problemas cercanos o lejanos, que de cualquier modo nos incumben.

A partir de las opiniones recogidas de diversos autores, en las que se afirma que la educación en valores es un proceso que abarca desde el nacimiento hasta la muerte, se debe tener en cuenta que los aspectos intelectuales (cognoscitivos) y emocionales (afectivos) de

los valores, y la educación de los mismos, encuentran su punto de actividad culminante durante al adolescencia; esto se debe, a que es la edad que marca la autonomía y se agudiza la conciencia de sí mismo haciéndose explícito el autoconcepto, la autoestima y el desarrollo del razonamiento moral, todo ello asociado al hecho de que es en esta etapa, en la cual el adolescente interioriza y opta por sus valores. Por estas razones, se hacen las siguientes recomendaciones.

RECOMENDACIONES

Se recomienda seguir profundizando en la educación de la autoestima y los valores para lograr, por este medio, la transformación integral global, y relacionada con la vida de cada persona.

Es necesario motivar a padres, educadores, formadores de grupos de la educación no formal, dirigentes de organizaciones, profesionales en general, ante los resultados obtenidos sobre los **niveles de autoestima y educación en valores**, para que se involucren en el proceso educativo de niños y jóvenes, sobre estos temas.

Exigir a los responsables de dirigir el proceso educativo dentro y fuera del sistema, la formación de multiplicadores en educación en valores, motivando para ello especialmente a quienes con sus actitudes de vida, puedan “ser” modelos, más que “hacer de modelos” para los demás.

Se recomienda a los educadores en general la aplicación del Método Antropológico, previa preparación en profundidad sobre el desarrollo pedagógico y didáctico del mismo, el cual conduce al propio conocimiento, a la autocrítica y al compromiso con los demás, al autodescubrimiento de los propios valores, mediante el planteamiento de nuevas interrogantes que le conduzcan a la creación de nuevas ideas, implicándose en el solución de problemas propios y ajenos mediante la creación del proyecto de vida.

Este Modelo Educativo desarrollado adecuadamente ayudará a comprender que vivimos en un mundo con otros; un mundo que necesita ser transformado y para ello, cada persona debe empezar por aprender a pensar y reflexionar sobre su propia transformación. Un mundo nuevo no es más que un nuevo modo de pensar.

BIBLIOGRAFÍA

- COOPERSMITH, S. (1978): *Estudios sobre la estimación propia*. México, Editorial Paidós.
- Diario El Carabobeño (2001): *La Sociedad y los Valores*. Valencia, Venezuela. Cuerpo 2. p. 3. Editora el Carabobeño.
- GARCÍA, J. (1991): *Fundamentos de la Educación Comparada*. Disponible: www.monografias.com/trabajos17/educacion-comparada/educacion-comparada.shtm.
- PREWETT DÍAZ (1984): Disponible: <http://www.geocities.com/heartland/farm/8810/investing/aecrian2.html>.
- RAMOS, M. G. (2002): *Programa para Educar en Valores*. El Hatillo. Venezuela. Tercera Edición Hijos de San Pablo. Ed. Unanda.
- RAMOS, M. G. (2003): *Para educar en valores. Teoría y Práctica*. El Hatillo. Venezuela, tercera Edición. Hijos de San Pablo.
- RAMOS, M. G. (2004): *Valores y Autoestima. Conociéndose a sí mismo en un mundo con otros*. Valencia, Venezuela. CDCH. UC. Segunda edición.

¿ES NUESTRA ACTUAL FORMACIÓN DE PERSONAS ADULTAS, GARANTÍA E INSTRUMENTO DEL DERECHO A UNA EDUCACIÓN INTERCULTURAL?

Joan Maria Senent Sánchez
Universitat de València

1. INTRODUCCIÓN

Frecuentemente cuando se plantea el derecho a la educación, nos referimos especialmente a la infancia. Siendo el período de formación básico del ser humano, el derecho a la educación se plantea en esta etapa como algo básico, necesario y de urgente consecución para toda la población infantil del planeta. Los esfuerzos de la UNESCO como organismo de las Naciones Unidas a través del programa “Educación para todos” (EPT – EFA) testimonian esa urgente necesidad y en demasiadas ocasiones constatan los retrasos en los proyectos y planes que desde ese programa se han desarrollado.

No obstante y sin discutir la importancia y prioridad de lo indicado anteriormente, el concepto de “educación a lo largo de la vida” se ha impuesto en los planteamientos pedagógicos y las políticas educativas de los últimos seis años, modificando sin duda el concepto de educación permanente cuya definición ha ido cambiando durante los últimos años en una dirección en que no se limita a un enfoque economicista volcado exclusivamente en el empleo ni está centrado únicamente en el aprendizaje de los adultos, que se podría definir como **“Toda actividad de aprendizaje realizada a lo largo de la vida con el objetivo de mejorar los conocimientos, las competencias y las aptitudes con una perspectiva personal, cívica, social o relacionada con el empleo”**.

En ese sentido, los Consejos Europeos de Lisboa¹ y Estocolmo² subrayaron la importancia de mejorar las competencias básicas a través de políticas adecuadas de educación y aprendizaje permanentes. Así, en el Consejo Europeo celebrado en Lisboa en marzo de 2000 se concluyó que **“El aprendizaje a lo largo de la vida debe acompañar la transi-**

¹ Consejo Europeo de Lisboa. 23-24 marzo 2000. Véase: http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm.

² Consejo Europeo de Estocolmo. 23-24 marzo 2000. Véase <http://europa.eu/bulletin/es/200103/i1001.htm>.

ción hacia una economía y una sociedad basadas en el conocimiento para que dicha transición pueda tener éxito”. El memorandum sobre la educación permanente ³ que publica la Comisión en el 2000, ya plantea el trabajo en esa dirección, de igual modo que las siguientes reuniones que durante estos años, la Comisión y el Consejo Europeos han dedicado a este tema³.

En el Consejo Europeo de Barcelona, de marzo de 2002⁴ en el convencimiento de que la educación y la formación permanentes constituyen un ámbito prioritario de la estrategia de Lisboa, se solicitó que se adoptara una **Resolución** sobre la educación permanente.

En el contexto español, el informe que publica el Ministerio de Educación sobre el debate acerca del aprendizaje permanente en España⁵ también sigue la línea de considerar la educación permanente como un derecho del ciudadano que garantizará su integración social y su participación en la sociedad.

Desde ese planteamiento y teniendo en cuenta la actual realidad de la educación de adultos, la presente comunicación se plantea indagar en el ámbito de la Comunidad Valenciana, hasta qué punto la educación de adultos sigue los planteamientos de los documentos y las políticas antes indicadas y se ha convertido en un instrumento eficaz de integración y educación intercultural. Para ello, después de un breve análisis sobre los planteamientos generales de la educación de adultos, presentamos un sucinto análisis de diversos centros de adultos valencianos para interpretar, sin ánimo de establecer una generalización dado que no se ha planteado una muestra significativa, cuáles son las tendencias respecto a asegurar o no el derecho a la educación de las personas adultas y su significación como instrumento de educación intercultural.

2. LA EVOLUCIÓN DE LA FORMACIÓN DE LAS PERSONAS ADULTAS: DE LA ALFABETIZACIÓN A LA INTEGRACIÓN SOCIOCULTURAL.

Es innegable que a lo largo de los últimos 30 años la Formación de Personas Adultas (FPA), ha cambiado mucho con respecto a la concepción que se tenía al final de los años 60. Los cambios han estado motivados sin duda por la evolución de la situación educativa del país que provocaba un cambio importando en la tipología de los usuarios de la formación de adultos. De una situación que tenía como objetivo fundamental, la alfabetización de la población adulta y posteriormente la posibilidad de obtener las certificaciones educativas mínimas para poder insertarse en el mundo del trabajo, pasaremos en la segunda mitad de los 80 y durante los 90, a otra situación donde la FPA descansaba en todo un sistema de competencias que se extendía mucho más allá de la alfabetización y comprendía aprendizajes tan diversos como los idiomas, las nuevas tecnologías, destrezas plásticas, bailes de diferentes tipo, valenciano, etc., en un abanico que se ha ido haciendo mas amplio para responder a una demanda cada vez mas diversa.

El final de los años 90 y los que llevamos ya del siglo XXI, han dado paso a otro tipo de demanda, originada inevitablemente también por otro tipo de población con necesidades diferentes. Aunque manteniendo en parte su oferta anterior, los centros de FPA se plan-

³ Comisión Europea: Memorando sobre la educación permanente. Véase <http://www.mec.es/educa/sistema-educativo/eadul/files/memorandum.pdf>.

⁴ Consejo Europeo de Barcelona. 15-16 marzo 2003. Véase: http://europa.eu/european_council/web-sites/index_es.htm.

⁵ MEC (2002): Informe sobre el debate del aprendizaje permanente en España. Véase: <http://www.mec.es/educa/sistema-educativo/eadul/files/memorandum.pdf>.

tean una fuerte demanda de aprendizaje de la lengua por parte de una población forastera, muy diversa de la comentada anteriormente referida a los años 60. Este aprendizaje, puerta de entrada para cualquier proceso de integración, va acompañado necesariamente de otros procesos que van más allá del conocimiento del código lingüístico para adentrarse en las costumbres, hábitos y valores dominantes de una sociedad. Si añadimos la evolución que el mismo concepto de educación permanente ha tenido como antes indicaba, durante los últimos diez años en todas las grandes instancias educativas y políticas, nos encontraremos frente a un escenario totalmente diferente de los que ya conocíamos en la FPA y un reto nuevo al que hay que dar respuesta.

Evidentemente, eso ha supuesto un cambio en la concepción de los programas y los actividades de los centros de FPA, y también ha supuesto una redefinición del papel y de los objetivos de esos centros ante una nueva sociedad que plantea el proceso de aprendizaje de una manera diferente a como se había hecho en los últimos años.

3. MULTICULTURALIDAD, INTERCULTURALIDAD Y FORMACIÓN DE PERSONAS ADULTAS (FPA)

Es evidente que la mayoría de los actuales centros de FPA presentan una situación multicultural. La presencia de numerosas personas inmigrantes hace que en estos momentos y posiblemente el fenómeno continuará creciendo los próximos años, en los aulas de los centros de FPA estén representadas culturas diferentes. Sin embargo esta situación no implica ningún tipo de interculturalidad. José Ángel López Herrerías en su artículo “Identidad del yo válida para la educación Intercultural” publicado en el núm. 6 de los Cuadernos de Educación Continua⁶, nos recuerda que “No parece que la multiculturalidad actual, más multi que nunca precisamente por el acercamiento globalizador que ha supuesto el desarrollo de los tecnologías de la comunicación, tenga un nivel intercultural satisfactorio. Todo lo contrario. Nos hemos multiculturalizado para seguir siendo tan poco interculturales como casi siempre. Nos conocemos más y mejor para aumentar la explotación de unos sobre otros”.

Efectivamente la mera presencia de culturas yuxtapuestas en un mismo lugar no implica relación intercultural. Por contra, muy habitualmente suponen relaciones de dominancia – Sumisión entre la cultura dominante y los culturas minoritarias. Y esta situación está aún más marcada después de los acontecimientos del 11 de septiembre y mucho más después de nuestro 11 de marzo. Tenemos una serie de culturas bajo sospecha que nunca llegarán por inercia propia a traspasar la situación multicultural en un período relativamente largo de tiempo. Por eso el paso a la interculturalidad pasa necesariamente por la persona o el grupo, bien definido, con unos rasgos particulares y en una situación muy concreta.

En el mismo núm. 6 de Cuadernos de Educación continua referido antes, Alicia Gil nos recuerda que “cuando hablamos de interculturalidad nos referimos a la relación que se establece entre sujetos, colectivos o grupos de diferentes procedencias, usos o costumbres culturales, sociales, étnicos, etc.”

Para mi la clave está en la palabra “relación entre”. El paso a la interculturalidad exige una dosis importante de diálogo con el otro, lo que pasa sin duda por la cuestión lingüís-

⁶ López Herrerías, J.A. (2000): “Identidad del yo válida para la educación Intercultural”, en Quaderns d'Educació Continua nº 6. CREC. Xàtiva, p. 23.

tica, pero seríamos muy inocentes si creyéramos que solo depende de la utilización del mismo código, cuando en realidad muchas cosas dependen de cómo se utilice ese código común.

Ettore Gelpi marca el camino al decirnos, como nos señala Brunella Eruli, que una relación intercultural es la aceptación del derecho a aprender y a desaprender, a aceptar y a negar, a la crítica, a la proclamación y la resistencia. Es decir a la comunicación desde la sinceridad y la libertad de aceptar o rechazar pero en todo caso respetar el pensamiento del otro, con la única barrera de los propios derechos humanos de la persona.

4. LOS CENTROS DE FPA, INSTRUMENTOS DE RELACIÓN E INTERCULTURALIDAD

Si aceptamos, pues, que interculturalidad y relación son dos caras de la misma moneda, deberíamos preguntarnos cómo se produce esa relación y en qué medida los centros de FPA están haciéndola posible. A menudo les planteo a mis alumnos universitarios, el ejemplo de cómo la realidad de las aulas no es mayoritariamente una situación de relación interpersonal. Muchos de los estudiantes, que pasan un curso, o varios, en la misma clase son incapaces de recordar ni tan siquiera el nombre de sus compañeros/as. Y no es culpa suya en muchos de los casos. Sencillamente, no ha habido ocasión de crear esa relación, a pesar de que físicamente hayan estado próximos a sus colegas.

Cuando yo he vivido como inmigrante, evidentemente en una situación bastante diferente a la mayoría de los casos actuales de inmigración puesto que se trataba de situaciones de estudio o situaciones laborales consolidadas, la dificultad mayor para conocer gente y mejorar la integración en la sociedad donde me encontraba, provenía de la falta de situaciones de comunicación compartidas con los representantes de la cultura dominante, es decir de la dificultad para ir más allá del trabajo y establecer otros tipos de comunicaciones tanto a nivel de conocimiento individual como grupal.

Los centros de FPA, tienen un nuevo reto al que deben responder: Como crear situaciones que hagan posible la interculturalidad. Es decir como potenciar la relación interpersonal que es necesariamente la condición para la interculturalidad, para sentirse a gusto en la vida, esa vida que Gelpi definía como vivir una posibilidad de cambios, de transformaciones y casos compartidos de los que la utopía de una vida feliz representa el potencial para ir más allá, a partir de la realidad.

Este nuevo reto no implica abandonar algunos de los que ahora tenemos, sino hacerlos compatibles, teniendo en cuenta que muy posiblemente para muchas de las personas que acuden en los centros de FPA, su clase, su grupo será la única posibilidad de establecer esa interrelación que permita la interculturalidad.

Encontrar cómo lo haremos, con qué metodologías, con cuáles instrumentos, con qué prioridades, des qué puntos de vista, cuál formación será necesaria, etc., es sin duda uno de los retos que tienen los centros de FPA, para convertirse realmente en instrumentos de interculturalidad.

La tarea es compleja porque debe realizarse sin olvidar ningún de los objetivos operativos que esas personas buscan cuando se acercan a un centro de FPA y que frecuentemente se concretan en aprender una lengua u obtener un determinado título académico que necesitan para su inserción en la vida laboral. Podríamos caer en la tentación de primar este aprendizaje sobre la explotación de situaciones que facilitan la interculturalidad y esa no puede ser la respuesta, ni tampoco la contraria. Lo que resulta necesario es encontrar el instrumento metodológico que potencie el aprendizaje lingüístico al

tiempo que se convierte en elemento de interculturalidad, no olvidando que a menudo los dos procesos son contradictorios o en todo caso presentan barreras para el desarrollo del otro.

Hace pocos meses, analizando en la tutoría del practicum de educación social las situaciones que encontraban algunas de los alumnos, recordé a una de ellas, que realizaba las prácticas en una asociación que trabajaba en la formación de personas adultas inmigrantes. En las sesiones de seguimiento nos contaba las dificultades que tenía en las clases de español con las alumnas chinas. Nos decía que las estudiantes apenas intervenían, no pronunciaban casi ninguna palabra y se mostraban muy reticentes, aunque ella tenía la impresión de que el nivel de comprensión de la lengua que tenían era bastante bueno, y posiblemente superior al de otros alumnos que tenían una frecuencia de intervención muy superior en la clase.

Como debía ir al centro en los días siguientes, en una de las visitas que los tutores hacemos a los centros de prácticas, le sugerí estar en la clase como otro estudiante y observar lo que pasaba. Llegado el día, me senté en un pupitre y observé la clase donde la estudiante de prácticas, que sin duda había preparado la sesión con el mismo o incluso más esmero que los otros días, creaba situaciones de comunicación para practicar fórmulas lingüísticas castellanas que estaban estudiando durante esos días. En su entusiasmo por motivar la participación, la estudiante hablaba un poco más alto de lo que correspondía, gesticulaba mucho y en ocasiones se acercaba a pocos centímetros de los interlocutores. Esa estrategia parecía funcionar con los estudiantes de origen africano, pero en cambio las estudiantes chinas, acostumbradas a una cultura donde las mujeres se muestran más bien recatadas y un tanto lejanas en la comunicación, estaban literalmente aterrizadas y absolutamente bloqueadas respecto a la posibilidad de entrar en una comunicación como se había planteado en la clase. Cuando unas semanas después, tras haber comentado con la estudiante la necesidad de cambiar la metodología y la conveniencia de mantener unas clases inicialmente a solas con ese grupo de estudiantes, ella nos indicaba como la situación había cambiado de manera importante, no solo en la clase, sino también en sus relaciones de comunicación fuera de la aula que sorprendentemente para ella se estaban desarrollando de manera muy dinámica.

Por eso la metodología intercultural que reclamo en la formación de las personas adultas puede fácilmente convertirse en un instrumento de gran ayuda para conseguir los objetivos marcados en ese proceso de formación. Esa metodología va más allá de la didáctica general o específica de la formación que se está llevando a cabo e implica superar estereotipos y tener un conocimiento sociológico, cultural y psicológico de las culturas de origen y de las consecuencias sobre la población, los hábitos de comunicación, los costumbres sociales, etc.

De esa manera, no sólo estaríamos asegurando el aprendizaje lingüístico, sino que aprovecharíamos el hecho de que nuestras clases de adultos sean cada vez más interétnicas, para convertirlas en un instrumento de integración sociocultural en nuestra cultura y de conocimiento y respeto de los rasgos fundamentales de sus culturas, que es el paso previo para hablar realmente de interculturalidad.

Sin duda que la metodología de la que hablo va mucho más allá de la existencia de un determinado modelo curricular, sin embargo, es evidente que ciertos currículos dificultarán mucho un planteamiento comunicativo, mientras que otros favorecerán esa cuestión. Por ello, desde una muestra al azar de centros de formación de personas adultas, voy a intentar estudiar esta cuestión.

5. CURRÍCULA DE LOS CENTROS DE FORMACIÓN DE ADULTOS E INTERCULTURALIDAD

He comparado los currícula de los siguientes centros de formación, obtenidos al azar de una muestra de Centros de Formación de Personas Adultas de la Comunidad Valenciana:

- Escuela Permanente de Adultos de Albal
- Universidad Popular de Sagunt
- Escuela Permanente de Adultos de Montcada
- Universidad Popular de Gandia
- Centro de formación de personas adultas de L'Elia
- Escuela Permanente de Adultos "LLibertat" de Vinarós
- Escuela Permanente de Adultos d' Albaida
- Escola de Persones Adultes de Tavernes de la Valldigna
- CFPA Jaime I de Gandia
- Escola de Persones Adultes d'Oliva
- Escola de Persones Adultes "Paulo Freire" d'Alacant
- Escola de Persones Adultes de Benidorm
- Escola de Persones Adultes "Bernat de Sarriá" de La Vila Joiosa
- Escola de Persones Adultes "Antiga Panderola" de Vila-Real
- Escola de Persones Adultes "L'Alguer" de València

Centrándome en el análisis de los currícula de los anteriores centros, así como en las entrevistas realizadas a profesores de los centros indicados y partiendo de la siguiente hipótesis de trabajo: *"La existencia dominante de modelos curriculares centrados básicamente en el aprendizaje de las técnicas instrumentales (lecto-escritura y cálculo) no favorecerán el derecho a una educación intercultural"*, he llegado a las siguientes conclusiones cuya generalización implicaría un estudio más amplio a nivel de muestra y análisis, pero que me permiten establecer ciertas tendencias:

a) Modelos curriculares: Existen fundamentalmente tres modelos de currículum:

I. Modelo curricular compuesto fundamentalmente por los siguientes módulos: Alfabetización. Neolectores, Graduado en ESO, Valenciano (diversos niveles), Castellano para extranjeros, Inglés y Francés.

II. Modelo curricular formado fundamentalmente por alguno de los módulos anteriores acompañados de una gran diversidad de actividades y talleres, tales como: manualidades, corte y confección, decoración de porcelana, cerámica y vidrio, dibujo, pintura de seda, Pathwork, Yoga, Taichi, Bailes de Salón, Dansà, Fotografía, informática, etc.

III. Modelo curricular centrado en la realización de talleres y actividades como las descritas en el apartado primero, más otras del tipo de: Canto coral, Animación a la lectura, Introducción al Cine, Escritura Creativa, Motivación para el aprendizaje e inserción profesional, Formación básica para inmigrantes, etc

b) Distribución de los currícula en la muestra planteada:

Modelo I: Supone un 20% de la muestra y corresponde fundamentalmente a Escuelas de Adultos de poblaciones pequeñas dependientes en algunos casos de la Conselleria de Cultura y Educación, y en otros de los ayuntamientos.

Modelo II: Supone un 45% de la muestra. Se corresponde con las Universidades Populares y con centros de adultos de poblaciones medianas y grandes, dependientes normalmente de los ayuntamientos.

Modelo III: Supone el 35% de la muestra. En la mayoría de los casos se trata de centros dependientes de los ayuntamientos, sin distinción entre tipos de ciudades.

c) Alumnos de los centros de formación de personas adultas estudiados:

Los datos varían bastante de un centro a otro, según el tipo de localidad y su ubicación. Haciendo una media de todos los centros, la distribución es:

| | |
|--|------|
| Alumnos autóctonos: 63 %, entre los que cabe diferenciar | |
| + valencianos..... | 66 % |
| • valencianohablantes | 62 % |
| • castellanohablantes | 38 % |
| + españoles no valencianos | 34 % |
| Alumnos extranjeros:..... | 37 % |
| + UE-15 | 20 % |
| + Magrebhíes | 26 % |
| + Latinoamericanos | 22 % |
| + Europa del Este | 8 % |
| + Subsaharianos..... | 12 % |
| + Chinos..... | 10 % |
| + Otros | 2 % |

d) Tasa de deserción escolar⁷: tomando los datos del primer cuatrimestre del curso 2005-2006, la tasa media de deserción escolar durante este tiempo ha sido del 31.8 % de los alumnos matriculados, con una distribución muy desigual entre los diversos centros de adultos y un intervalo que oscila del 12.3 al 43.4 %

e) Tasa de deserción por modelos de currículo: se ha cruzado la tasa media de deserción de los centros que seguían cada uno de los modelos curriculares indicados para ver si existía alguna incidencia entre estos dos indicadores, aun cuando fuere en una muestra reducida como la presente. Los resultados han sido:

- Media de deserción de los centros del modelo curricular I.....24.2 %
- Media de deserción de los centros del modelo curricular II.....37.3 %
- Media de deserción de los centros del modelo curricular III

Hubiera sido interesante conocer si existía alguna influencia entre los tipos curriculares y la distribución de la población pero todos los indicios apuntan que el centro se elige por cercanía, porque tiene plazas libres o en casos más reducidos por ofertas especializadas de curso, pero en ningún caso por un oferta curricular determinada en la línea de los tipos ideales planteados anteriormente.

A través de la entrevistas con profesores de los centros de personas adultas analizados se ha comentado estos resultados y se ha planteado la cuestión de la multiculturalidad e

⁷ La tasa de deserción se ha obtenido de manera estimativa a partir de la asistencia media de los grupos, dado que habitualmente no hay una comunicación oficial en la mayor parte de los casos de abandono de los cursos y por otra parte tampoco nos servían las calificaciones al encontrarnos en la mitad del curso.

interculturalidad de las clases y qué tipo de acciones y de currículo parecen potenciarla, A partir de los números antes indicados y de las respuestas a las entrevistas parecen apuntarse las siguientes tendencias:

1. Los currícula tipo III parecen concentrar una menor tasa de deserción escolar. En este tipo curricular priman las actividades de aprendizaje básico (alfabetización, neolectores, castellano para extranjeros, etc.) y los talleres que potencian la relación interpersonal a través de una forma de expresión (oral, escrita, plástica, musical, etc.). Los profesores de estos centros insisten en que este tipo de actividades permite trabajar mucho más especialmente la educación intercultural en cuanto que las vivencias de las personas de diferentes culturas afloran en el día a día de la clase y en muchas ocasiones son punto de partida para el trabajo de expresión.
2. Los currícula tipo II acumulan la mayor tasa de deserción, lo que aparentemente podría resultar contradictorio, en la medida en que la diversidad de talleres permite una opción más personal y motivada. Con todo, hay un aspecto que debe tenerse en cuenta: en este modelo curricular la relación interpersonal suele ser cuantitativamente más escasa y en muchas ocasiones existía ya anteriormente y la inscripción en un determinado taller se hace a partir de un grupo ya existente, lo que no siempre facilita la apertura y la relación hacia otros grupos, personas o culturas. Al mismo tiempo, parece ser que el cansancio o la rutina aparece más en los talleres diversos que en las actividades de corte más académico o interpersonal.
3. Los currícula tipo I, reducen la tasa de deserción respecto a la media. Habría que estudiar en qué medida el hecho de ser centros pequeños con grupos poco numerosos y posibilidad de atención más personalizado, no es el principal causante de ello, más allá del tipo curricular planteado
4. Parece claro que la educación intercultural se desarrolla mejor en la medida en que abundan actividades que potencian la relación interpersonal y al mismo tiempo, eso refuerza los lazos de los alumnos con el grupo clase y en consecuencia potencia su participación en el proceso de aprendizaje.
5. Este tipo de desarrollo curricular exige una formación adecuada por parte de los profesores o educadores que dirigen el trabajo en estos grupos. Otra investigación que se apunta es descubrir en que medida la formación inicial de nuestros profesores o educadores sociales responde a ese reto.

6. FORMACIÓN DE MAESTROS Y EDUCADORES EN LA INTERCULTURALIDAD

Es evidente que los cambios socioculturales de los últimos años, con la consecuencia de nuevos roles demandados, exigen una formación de maestros y educadores diferentes en cuando al tratamiento de la interculturalidad. Si por una parte, es necesaria la presencia de materias relacionadas con la educación intercultural, que ya suelen estar presente en los últimos planes de estudio de magisterio y educación social en muchas universidades españolas, un esfuerzo semejante parece también necesario con respecto a la Formación Permanente, especialmente si consideramos que la mayoría de maestros y educadores que intervienen en las aulas de formación de personas adultas no han acabado su carrera en los últimos cinco-diez años.

Pero eso no será suficiente. No estamos reclamando una formación exclusivamente didáctica y metodológica, sino un cambio de usos y costumbres. Y conociendo al viejo

aforismo que en educación “se aprende más lo que se hace, que se hace más lo que se aprende”, es necesario que en nuestros centros universitarios entre una ola de interculturalidad, que más allá de una clase específica, la interculturalidad sea realmente un eje transversal que atraviese el currículo, la metodología y el tipo de comunicación que docentes y estudiantes mantienen en los aulas.

Conseguir eso, implicará no pocos cambios en la concepción de nuestra docencia universitaria. Y muy posiblemente seremos incapaces de realizarlos si nos cerramos en nuestras aulas, si queremos resolver nosotros solos desde la universidad esta cuestión. Abrirse a una perspectiva intercultural, implica abrir las aulas también a experiencias que están desarrollándose en los centros de formación de personas adultas, en las ONG que trabajan con inmigrantes, en las universidades populares, en los centros de formación permanente del profesorado, etc. Solo una reflexión conjunta de la universidad y los agentes sociales de formación de adultos, permitirá averiguar las necesidades y ver qué respuesta metodológica es la más adecuada.

Si las aulas de los centros de adultos deben convertirse, y necesitamos que lo hagan, en un instrumento que potencie la interculturalidad, la formación adecuada en el nivel inicial y en la formación continua, así como tipos curriculares que potencien las actividades de expresión parecen ser el camino para que realmente desde esos centros de adultos se asegure ese derecho recibir una educación... intercultural.

BIBLIOGRAFÍA

- COMISSIÓ EUROPEA (2000): Memorandum sobre l'aprenentatge permanent. Brusel·les. Novembre.
- DELORS, J (1999): L'educació: hi ha un tresor amagat a dintre. Informe de la Comissió per l'Educació en el segle XXI. UNESCO. París.
- ERULI, B (2003): “Ettore Gelpi. Utópico en lo cotidiano” en *Utopia de lo cotidiano*. Laboratori d'iniciatives sindicals i Ciutadanes Ettore Gelpi. Genova.
- FEDERICHI, P (2001): Glosario de la Educación de personas adultas en Europa. CREC-Instituto Paulo Freire. Xàtiva (Valencia).
- GIL, A (2000): “Interculturalitat, multiculturalitat i la formació de persones adultes versus mestissatge, alteritat i Inter-canvis”, en *Quaderns d'Educació Continua*. NÚM. 6. CREC. Diputació de València.
- LÓPEZ HERRERÍAS, JA. (2000): “Identitat del jo vàlida per a l'educació Intercultural”, en *Quaderns d'Educació Continua*. NÚM. 6. CREC Diputació de València.
- SANZ, F (2003): “La Educación de Adultos en Europa y particularmente en España”, en *Tiana, A y Sanz, F: Génesis y Situación de la Educación Social en Europa*. UNED. Madrid.
- SANZ, F (coord.)(2002): La educación de personas adultas entre dos siglos. Historia pasada y perspectivas de futuro. UNED-MECD. Madrid.
- UNESCO (2000): Forum Mundial sobre educació: “L'educació per a tots”. Document final. Dakaar (Senegal). Abril, 2000.
- http://www.Ajuntament d'ALBAL - Informació - E_P_A.htm consultada el 22/4/2006.
- <http://www.Cursosporcontenido/La Safor.htm> consultada el 30/4/2006.
- <http://www.Universitat.Popular\Sagunt.htm> consultada el 21/4/2006.
- <http://www\EPA\VINARÓS.htm> consultada el 25/4/2006.
- <http://www\cult.gva.es\educacion.htm> consultada el 2/5/2006.
- <http://www\ayto-valencia.es\universidad.popular.htm> consultada el 28/4/2006.
- <http://www.ajuntament.gandia\educacio\epa.htm> consultada el 21/4/2006.

RECURSOS METODOLÓGICOS

LOS MUSEOS VIRTUALES UNIVERSITARIOS DE PEDAGOGÍA: LA CONCEPTUALIZACIÓN DE LA INFANCIA Y EL DERECHO A LA EDUCACIÓN

Isabel Carrillo
Joan Callarisa
Eulàlia Collelldemont
Jordi Martí
Jacint Torrents
Universitat de Vic

1. LOS MUSEOS VIRTUALES DE TEMÁTICA EDUCATIVA

Desarrollamos en la presente comunicación una primera proyección del estudio que estamos realizando desde el grupo de investigación “Museos Pedagógicos” suscrito al GREUV (Grup de Recerca Educativa de la Universitat de Vic) sobre los Museos Pedagógicos y de temática educativa en formato virtual y vinculados a instituciones universitarias. En el presente momento hemos concentrado nuestro estudio en analizar cuáles son los imaginarios que desde estos museos se están difundiendo a través de la red en torno a la infancia escolarizada como expresión y representación del derecho a la educación reconocido en la Convención de los Derechos de la Infancia de 1989 (art. 27, 28 y 29).

El motivo por el cual hemos seleccionado los Museos Pedagógicos Universitarios en formato virtual para realizar el estudio es por cuanto se trata de instituciones creadas explícitamente para la gestión y estudio del patrimonio educativo que tienen como interés primordial trabajar en y para el conocimiento, la reflexión y la transformación de la educación, al mismo tiempo que tienen totalmente, o casi, la exposición digitalizada y es consultable de manera abierta para todos los públicos. Entendemos que este formato permite que los imaginarios que desde los mismos se construyen puedan tener una influencia clara en el debate pedagógico. Una característica común de estas instituciones es que en ellas coinciden el triple objetivo de trabajar a favor de la preservación del patrimonio, la difusión abierta de los bienes patrimoniales, así como de la interpretación que sobre los mismos los entes particulares realizan. Además, buscan ofrecer facilidades para la formación, estudio e investigación sobre la historia y actualidad del fenómeno educativo. Tres objeti-

vos que, a su vez, se materializan en el marco de unas políticas museísticas que denotan, tanto en la gestión de la información como en la atención a los contenidos, cuáles son los temas de interés considerados especialmente relevantes para dicho sector de la pedagogía. No en vano, y como señalan los estudios sobre la gestión del patrimonio, la construcción de la memoria histórica a través de los museos y centros de interpretación e investigación es, fundamentalmente, una construcción social en la que inciden las voluntades políticas así como los imaginarios colectivos conscientes e inconscientes.

Nuestra intención es, por lo tanto, realizar una primera visualización panorámica de los imaginarios colectivos que desde los Museos Pedagógicos Universitarios en formato virtual se está colaborando a conformar. Nos hemos interesado especialmente por la génesis de las ideas y narrativas del discurso pedagógico que emerge de la gestión, difusión e investigación sobre el patrimonio educativo.¹ En este sentido, y en coherencia a la propuesta, creemos que es de menester indicar que más que buscar realizar una comparación en base a la solución dada a una problema similar en contextos semblantes, hemos buscado saber si dado un mismo problema, situación o consideración (la relativa a la construcción y difusión de los imaginarios de la infancia escolarizada) en distintos contextos se ha resuelto de distintas formas.

Por otra parte, hemos de indicar también que el análisis de los museos se ha realizado con una mirada concreta: la de poder observar qué tratamiento se da al derecho a la educación de la infancia. Un derecho que, sin lugar a dudas, y a resultas de la temática y tipología de los museos estudiados, está siempre presente en las colecciones estudiadas, aún cuando no esté explícitamente reconocido en los documentos fundacionales de dichos museos (hemos de tener presente que, además, muchos de ellos fueron inaugurados mucho antes de la redacción de la Convención de 1989).

Finalmente, otro elemento a tener presente es el correspondiente a los *ítems* que, posteriormente a una primera visualización de la información contenida en los museos, nos hemos planteado para realizar el análisis de contenido de los mismos. Éstos son:

*a. Sobre el museo*²:

- a. Institucional
- b. Tipología de museo
- c. Características de las colecciones
- d. Difusión virtual

*b. Sobre la infancia*³:

- a. En las bases institucionales ¿hace referencia explícita a la Convención de los Derechos de los Niños?
- b. ¿Se reconoce explícitamente a la infancia como sujeto de derechos humanos?
- c. ¿Se contempla al niño o niña de 0 a 18 años como infancia?
- d. ¿Se contempla la posibilidad de participación real de los niños y niñas?
- e. ¿Se contemplan las palabras, opiniones, creaciones e ideas de los niños y niñas?

¹ Hemos aplicado aquí la distinción que presenta Novoa al reseñar las posibilidades de investigación en educación comparada en NOVOA, A. (2000): "Estat de la qüestió de l'educació comparada: paradigmes, avenços i passos" *Temps d'educació*, núm.24. Pp. 101-121.

² Como *ítems* de aproximación que nos servían para contextualizar el análisis.

³ Como *ítems* que nos aportaban datos significativos para realizar la posterior interpretación.

- f. ¿Se contempla a toda la infancia de la zona territorial que abarca el museo sin discriminación por razón de sexo, raza, religión, género...?
- c. *Sobre la educación*⁴:
- a. ¿Se hace referencia explícita al derecho a la educación?
 - b. ¿Incluye los diferentes ámbitos de educación?
 - c. En el marco de la educación formal:
 - i. ¿Introduce aspectos de análisis en torno a la universalización de la escolarización?
 - ii. ¿Introduce referencias para la comprensión de las experiencias escolares de la infancia?
 - iii. ¿Presta especial atención a las formas históricas de disciplina?
 - iv. ¿Incluye manifestaciones sobre las actividades lúdicas, culturales y de descanso de la infancia?
 - v. ¿Centra la atención en los aspectos del currículum que permiten el desarrollo de la personalidad del niño o niña?
 - vi. ¿Introduce reflexiones o muestras sobre como la educación formal ha respetado o negado las distintas identidades culturales y lenguas de los diferentes colectivos de niños e niñas?

El factor común que tienen los *ítems* de análisis es, como se puede comprobar, el ver cuál es la conceptualización que se hace de la infancia y del derecho a la educación en las instituciones museísticas, al entender que las mismas son muestra de las políticas sociales y culturales así como de la sensibilidad pedagógica de la época.

2. UNA APROXIMACIÓN A LOS MUSEOS VIRTUALES UNIVERSITARIOS DE PEDAGOGÍA

Entre los objetivos generales de la Declaración del Milenio de la Naciones Unidas⁵, la educación como derecho sigue siendo un reto pendiente en un mundo globalizado económicamente, un mundo donde la infancia tampoco parece ocupar un lugar de visibilidad real en las propuestas de las diferentes agendas políticas.

Si realizamos una aproximación a la trayectoria museística en la pedagogía contemporánea, observamos la creación de tipologías diversas de museos, destacando los museos de educación que se estructuran como museos-escuela o museos sobre historia escolar; los museos pedagógicos sobre pedagogas y pedagogos; o los museos centrados en exposiciones temporales. El estudio de los diferentes modelos museísticos, y en concreto el análisis de los museos universitarios virtuales de pedagogía nos permite aproximarnos a un modelo de museo que, a diferencia de otros proyectos museísticos, tiene como finalidad la de mantener un equilibrio entre, por una parte, patrimonializar el fenómeno educativo en sus vertientes tangibles e intangibles, del pasado y del presente, para incidir en los aspectos que configuran la identidad educativa y docente en el territorio y, por otra parte, constituirse como espacios de discusión sobre las nuevas formas educativas, ideas y teorías acerca de la enseñanza y el aprendizaje, y acerca de la infancia. El análisis estructural

⁴ Que se configuraban como los *ítems* fundamentales del análisis.

⁵ Objetivos de la Declaración del Milenio de Naciones Unidas (2000): 1. Erradicar la pobreza extrema y el hambre; 2. Lograr la educación primaria universal; 3. Promover la igualdad entre los géneros; 4. Reducir la mortalidad infantil; 5. Mejorar la salud materna; 6. Combatir el VIH/SIDA y otras enfermedades; 7. Garantizar la sostenibilidad del medio ambiente; 8. Crear una alianza mundial.

ral de los contenidos y actividades que ofrecen en el presente dichos museos, nos permite también vislumbrar como ha sido el transcurrir de la educación en diferentes realidades, cómo ésta ha devenido en derecho, en necesidad a cubrir, en objeto de protección al ir configurándose como indisociable al desarrollo personal y social, económico y político de nuestras sociedades.

Si bien son diversos los museos de temática educativa (en las bases de datos actuales, ascienden a más de quinientos museos, entre los que se encuentran pequeños museos de ámbito local así como museos extensivos de ámbito regional y nacional) el número se reduce cuando éstos aparecen vinculados a centros universitarios y adquieren un formato virtual. De acuerdo a estos criterios hemos seleccionado para nuestro estudio los siguientes museos:

- Blackwell History of Education Museum (EEUU)
- Musée National de l'Éducation (Francia)
- Museo Virtual de la Escuela (Argentina)
- Schulmuseum Nürnberg (Alemania)
- The Homeroom (Canadá)
- Virtuelles Schulmuseum Klagenfurt (Austria)

Para en el siguiente apartado presentar el análisis de contenido de los mismos por lo que respecta a la representación de la infancia y la educación como derecho, en principio nos interesa destacar los siguientes aspectos: datos identificativos del museo; áreas que contempla; formato; características generales relativas a sus contenidos y recursos.

El Blackwell History of Education Museum es un museo vinculado a la Northern Illinois University en Dekalb (EEUU). Sus objetivos son recuperar y preservar objetos, libros y otros materiales relacionados con la educación; exhibir estos materiales al público; facilitar el acceso a las colecciones para los investigadores; y colaborar con las escuelas y comunidades locales en el estudio de la historia de la educación. El museo ha colaborado en la reconstrucción de una escuela rural donde se acogen visitas dirigidas a escolares mediante las cuales se revive y analiza como se desarrollaba la vida escolar a principios del siglo XX. El museo, en su formato digital, presenta colecciones de instrumentos y libros escolares, describe con detenimiento la visita a la reproducción de una escuela rural, aportando información para su preparación. Esta descripción incluye apartados dedicados al profesorado (vestimenta, condiciones de trabajo y de vida en la comunidad, etc.), a los alumnos (vestimenta, horarios, responsabilidades en casa y en la escuela, castigos, etc.) y al desarrollo de las actividades de enseñanza en algunas áreas curriculares.

El **Musée National de l'Éducation** se encuentra en Rouen (Francia) y en su formato actual fue creado en 1980, teniendo sus antecedentes en el Museo Pedagógico de 1879 y en el Proyecto de 1970 del Instituto Nacional de Investigación y Documentación Pedagógica, de quien depende en la actualidad. El museo se origina y se estructura en torno a la investigación, resultando de ello que sus finalidades centrales se hayan orientado a la gestión de material educativo, documental y científico de diferentes colecciones que permiten vertebrar la historia de la educación en Francia: la historia del mundo escolar, y la historia de la infancia en el universo escolar, familiar y social. La forma de presentación del formato digital permite el desarrollo de diferentes investigaciones temáticas. En esta línea, el acceso a las diferentes colecciones, y el análisis del contenido de las mismas, puede ofrecer una visión de cómo a lo largo de la historia de la educación en Francia se ha ido conceptualizando la infancia y se ha universalizado el derecho a la educación, adquirien-

do ésta matices diferenciales fruto de los cambios históricos. Como centro de recursos y de investigación, su formato virtual -colecciones, que incluyen una explicación general de la finalidad y el contenido de las mismas; las diferentes colecciones pueden consultarse en línea, y para facilitar su búsqueda se ofrecen palabras clave organizadas en un índice temático-, se complementa con un espacio físico presencial que se proyecta como centro de exposiciones y actividades culturales. Los contenidos –colecciones sobre la historia de la educación en Francia desde el siglo XVI- quedan organizados en los siguientes ejes temáticos: historia general de la educación; historia de la enseñanza; contenidos y métodos pedagógicos; medios y utensilios escolares; costumbres escolares; infancia y ámbito social y familiar. Cada eje temático engloba subtemas. Así, por ejemplo, el eje relativo a la historia de la enseñanza incluye el mobiliario escolar, mostrando el listado del conjunto de la colección que incorpora el nombre y la fotografía del objeto, junto a una ficha explicativa sobre las características del mismo. Respecto a los recursos, como centro de investigación éstos son amplios y diversos. Así se pueden encontrar: Archivos fotográficos que ilustran diferentes aspectos de la enseñanza en Francia de 1953 a 2002; fotografías de edificios y aulas de los años 20 a los 80; tarjetas postales que muestran edificios, escenas escolares e imágenes del mundo de la infancia; juegos y juguetes que muestran los estereotipos socio-culturales, y reflejan la situación de la escuela, así como la evolución de las técnicas y pensamiento; literatura infantil y juvenil de los s.XVII al XXI; libros escolares –de todas las disciplinas-, textos oficiales, libros y revistas de pedagogía, diarios de docentes...; material y mobiliario escolar como murales, cuadros, aparatos... que muestran la evolución tecnológica desde el s.XIX. El mobiliario y los utensilios del alumnado muestran las evoluciones del espacio y de las actividades escolares; pinturas y postales (a partir del s.XVII) que son representaciones del mundo de la infancia, del universo escolar, familiar y social; trabajos de alumnado: colección de cuadernos que muestran copias, deberes, trabajos diversos (a partir del s. XVII); incluye el fondo Freinet con dibujos, diarios escolares, revistas, material didáctico, obras publicadas del alumnado.

El **Museo Virtual de la Escuela**, es un proyecto del Departamento de Educación de la Universidad de Luján (Argentina). Inaugurado en el 2002, las áreas en las que se centra se estructuran al entorno de la historia de la educación en Argentina y, en concreto, la historia de la escuela relacionada con la concepción de la infancia en cada época. Su formato virtual contempla tres salas que representan diferentes espacios escolares: el patio, la dirección y el aula. La forma de acceso es a través de diferentes entradas que visibilizan tanto el tipo de materiales como las actividades que promueve el museo. Así las entradas que aparecen son: libros, documentos, aportes, enlaces, auspicios y contactos. Respecto a los contenidos en concreto, éstos aparecen organizados en lo que podríamos denominar colecciones acerca de memorias y experiencias escolares articuladas con la narrativa de los visitantes; comparaciones entre las prácticas escolares que perduraron y/o cambiaron; recursos para la investigación sobre la historia de la educación; herramientas acerca de la historia de la educación en instituciones terciarias. En cuanto a los recursos destacan las fotografías de materiales vinculados a la escuela (instrumentos para escribir, mobiliario...), así como fotografías de la infancia en espacios escolares (patio y aula); juegos y juguetes que muestran estereotipos socioculturales, al mismo tiempo que reflejan la situación de la escuela y la evolución de las técnicas y el pensamiento educativo; libros escolares (libros de texto que explicitan propuestas pedagógico-didácticas); documentos legislativos (reflejo de las políticas educativas); mobiliario escolar y otros utensilios del alumnado que permiten observar las evaluaciones en el espacio y en las actividades escolares.

Schulmuseum Nürnberg, es un museo ubicado en Nürnberg (Alemania), siendo un proyecto compartido entre la Erlangen Universität y la propia ciudad. Inaugurado en 1906 como centro presencial, como museo de la ciudad, en 1998 la universidad pasa a formar parte del proyecto museístico. Su formato es de carácter presencial, pero dispone de un amplio catálogo accesible por Internet. Respecto a las áreas en las que se centra el museo, cabe señalar su vinculación con el territorio. Es así que los ejes que se estructuran son: la escuela en la época industrial –escuela obligatoria; escuela rural; otras escuelas: escuelas para ciegos; escolarización y formación de las chicas; formación profesional; testimonios; la escuela pública de 1910; el patio;...-; o de la escuela a la industria –el ejemplo de Nürnberg; la historia de los instrumentos de escritura; la historia de las lecciones escolares. La colección digital se estructura básicamente al en torno de las mismas áreas y contenidos. Respecto a los recursos que podemos encontrar son: fotografías de escuelas, espacios públicos, grupos escolares, situaciones educativas, infancia, docentes,...; litografías y postales con representaciones de escuelas, espacios públicos, grupos y situaciones educativas,...; instrumentos y utensilios para la escuela; libros de texto y abecedarios; mobiliario escolar, así como reconstrucción de clases; calendarios y temporalizaciones escolares; textos normativos; planes de estudios de formación de docentes rurales; documentos sobre las discriminaciones educativas; recursos para personas con problemas de visión; producciones de costura...; artículos de diarios, poesías y otros documentos del imaginario popular; imágenes de la industrialización; mapas y planos de escuelas y otros materiales didácticos para la escuela.

The Homeroom: British Columbia's History of Education. Este museo cuya entidad está vinculada a Malaspina University Collage, se inauguró en 1997, estructurándose al entorno de las siguientes áreas: *Topics* –gente, lugares, programas, legislación, profesión docente, formación y salud; *Schools* –modelos de escuelas-; *timelines* –cronologías educativas-; *textbooks* –textos escolares de diferentes áreas y momentos históricos-; *resources* –recursos educativos que incluyen bibliografía y links de interés-; *post-secondary* –materiales sobre educación postobligatoria, universitaria y educación de personas adultas-. Su formato digital se estructura con la finalidad de ofrecer una fácil accesibilidad a las colecciones, pero al mismo tiempo el museo se abre para colaborar con instituciones –escuelas de la comunidad y otros grupos- interesadas en el estudio de la historia de la educación. Tales contenidos se organizan en formatos de exposición en función de las ideas e incluyen objetivos y referencias literarias, así como explicaciones para su contextualización histórica y pedagógica. Los recursos que podemos encontrar en este museo tienen un componente histórico claro y se presentan en forma de estudios sobre biografías docentes; escuelas y su contexto geográfico; programas, legislación educativa y libros de texto; formación docente y salud; o trabajos en relación a la historia de la educación para estudiantes de secundaria.

Virtuelles Schulmuseum Klagenfurt, es un museo gestionado por la ÖPGHPS (Österreichische Gesellschaft für Historische Pädagogik für Schulgeschichte), vinculado a la Universidad de Klagenfurt y financiado por el Ministerio de Educación, Ciencia y Cultura. Inaugurado en 1990, contempla áreas vinculadas con el mundo escolar y el pensamiento pedagógico. Su formato presenta la digitalización de objetos acompañados, en general, de pequeñas explicaciones facilitando así la visita electrónica. Permite el enlace con la exposición virtual *Europäischer Schulgeschichtlicher Minimundus* (incluye crónicas escolares), y con exposiciones-publicaciones electrónicas sobre la pedagogía. Sus contenidos hacen referencia a: La clase: leer, escribir y contar (entrelazado con la literatura

infantil); religión (diferentes religiones actuales y elementos de la cultura cristiana); historia, astronomía y geografía; ciencias de la naturaleza e historia natural; instrumentos para la enseñanza; fotografías de estudiantes (individuales y de grupo); La pedagogía: referencias del pensamiento pedagógico; Las escuelas: visualización de escuelas del contexto próximo.

Los recursos que engloba se estructuran en: expositores (instrumentos para la clase; utensilios; soportes didácticos; láminas; libros de texto; libros de ciencia; producciones infantiles; retratos infantiles); y enlaces (textos biográficos; elementos de la cultura –libros de literatura...–; fotografías de escuelas).

3. LA REPRESENTACIÓN DE LA INFANCIA Y LA EDUCACIÓN COMO DERECHO EN LOS MUSEOS VIRTUALES UNIVERSITARIOS DE PEDAGOGÍA

En los museos analizados hemos podido observar como se construye un imaginario educativo que, salvo alguna excepción (como es el caso del *Musée National de l'Éducation* que introduce un apartado específico sobre la familia y el juego), establece como sinónimo el derecho a la educación que tienen todos los niños y niñas y el derecho a la escolarización de los mismos y, como consecuencia, la obligación que tienen los estados de promover y garantizar la escolarización para toda la infancia. Este imaginario se construye, básicamente, a través de ubicar la historia de la educación escolar como eje vertebrador de los museos. Una historia de la educación escolar que, a su vez, se explica a través de las siguientes áreas de concreción:

1. Legislación escolar.
2. Elementos organizativos de las escuelas.
3. Realidades, influencias y circunstancias de una escolarización para todos y todas.
4. Experiencias formativas en el marco escolar de los niños y niñas.
5. Creaciones de la infancia.

1 Sobre la legislación escolar:

La legislación escolar es contemplada específicamente como área en todos los museos con excepción del *Schulmuseum Nürnberg*. De tal manera que a través de las exposiciones virtuales se puede acceder a los textos normativos históricos de los territorios nacionales, estatales y regionales de la zona en que se ubican los museos. Mediante la lectura de los mismos destacamos los siguientes tópicos:

Como podemos observar, un rasgo común que se percibe es el referente al interés político que subyace a las regulaciones normativas sobre el proceso de universalización de la escolarización. Así mismo se percibe que la intención de los gobiernos implicados para la escolarización de toda la infancia está suscrito fundamentalmente a una finalidad social y de creación de identidad nacional, más que a buscar el interés primordial del niño o niña como individuo particular. Indicamos además que el material disponible en los museos está dispuesto a fin de facilitar las investigaciones sobre los mismos. Las normativas legales, sean legislaciones básicas, normas territoriales, documentos administrativos o instrucciones, se disponen para el uso en el marco de investigaciones sobre la temática y, exceptuando alguna referencia circunscrita en las explicaciones a las colecciones del museo –como referencia y ubicación de época– no pretenden ser material expositivo.

| Blackwell History of Education Museum | Musée National de l'Éducation | Museo Virtual de la Escuela | The Homeroom | Virtuelles Schulmuseum Klagenfurt |
|--|---|--|---|---|
| <p>A través de la exposición se incluye una muestra de normas que obligan a los maestros y maestras en el ejercicio de su actividad profesional durante el período de 1872 y 1915.</p> | <p>Mediante la base de datos digital <i>Mnémosyne</i> abierta en línea y a disposición de toda persona interesada en investigar en ésta línea se pueden consultar distintos documentos legislativos –leyes, decretos, códigos, instrucciones- y administrativos –certificados, actas...-, boletines, programas, ...</p> | <p>En la exposición se hace un cronograma con texto incluido de la legislación básica que ha condicionado la escolarización argentina, haciendo hincapié en los aspectos de cambio entre los textos legales. El primer documento data de 1420 y el último de 1980.</p> | <p>En la exposición permanente se pueden consultar los textos históricos de legislación básica y regional sobre la educación secundaria y universidad. El primer documento es una acta sobre las escuelas de 1865 y el último una acta sobre los colegios e institutos de 1996.</p> | <p>En la exposición aparecen detalles de legislación educativa que ayudan a interpretar la historia (como por ejemplo el decreto de 1717 de Friedrich Wilhem I en el que se instituía la obligatoriedad de la escolaridad). Por otra parte, el museo enlaza a una exposición realizada por la ÖGHPS sobre la historia de los movimientos pedagógicos que abarca des del Confesionalismo al Republicanismo, en la que se incluyen fragmentos de los principales textos normativos de la época expuesta (el primer documento data de 1146 y el último de 1927).</p> |

Elementos organizativos de la Escuela:

Siendo la escuela, como hemos indicado, el núcleo de los museos, podemos ver que los contenidos y el tratamiento expositivo que recibe es extenso y profundo. Así vemos que todos los museos analizados introducen distintas colecciones sobre el tema. El desarrollo de los tópicos indicados en los distintos museos es el siguiente:

| | | | | | |
|---|--|--|---|---|--|
| Blackwell History of Education Museum | Musée National de l'Éducation | Museo Virtual de la Escuela | Schulmuseum Nürnberg | The Homeroom | Virtuelles Schulmuseum Klagenfurt |
| <p>Señas de identidad: Centra la atención principalmente en la historia de las escuelas unitarias de la región, caracterizando a las mismas a través de un recorrido fotográfico en el que se ven las constantes. Indica la aparición del uso del reloj o campanario como distintivo de las escuelas unitarias a partir de 1915, aunque los elementos realmente significativos son los retratos de presidentes y la bandera americana.</p> | <p>Señas de identidad: La Base de datos <i>Mnésosyne</i> contiene señas y signos identitarios de las distintas escuelas del territorio nacional francés, más al no concretarlas vía exposición no podemos intuir cuáles son sus centros de interés.</p> | <p>Señas de identidad: Se ponen de especial relieve los signos identitarios de la escuela nacional. Las interpretaciones elaboradas sobre los materiales escolares (especialmente libros) promovidos por el gobierno, así como al avituallamiento uniformado de los escolares y las escolares (el “guardapolvo” o bata adquiere un lugar preeminente en la exposición) realzan la influencia de la nacionalización cultural de la educación formal.</p> | <p>Señas de identidad: Se caracterizan las escuelas populares (<i>Volkschule</i>) y las urbanas. Se presta especial atención a la secundaria: Gymnasium, Realschule und Berufsschule</p> | <p>Señas de identidad: Caracteriza en la exposición permanente a las <i>Public Schools</i>, a las <i>Rural and City Schools</i>, con independencia del financiamiento de las mismas (administrativo o privado) y las <i>Independent Schools</i>.</p> | <p>Señas de identidad: La información que ofrece el museo es sobre las escuelas del territorio austriaco y, mediante las fotografías, se visualiza la historia evolutiva de las mismas. Destacan la interpretación sobre aquellos elementos de significación comunitaria como la cruz en las aulas.</p> |
| <p>Espacios escolares: En la exposición se realiza un análisis e interpretación sobre las construcciones de las escuelas unitarias, señalando que,</p> | <p>Espacios escolares: En la base de datos puede realizarse una visualización de las distintas construcciones escolares, históricas y actuales del</p> | <p>Espacios escolares: El espacio escolar es uno de los criterios de distribución principales de la exposición museística. Incide especialmente en el</p> | <p>Espacios escolares: A través de las distintas fotografías que a lo largo de las galerías virtuales se nos muestran, se observan las distintas arqui-</p> | <p>Espacios escolares: En la exposición permanente se relata sucintamente la evolución de las escuelas. A través de algunos ejemplos se</p> | <p>Espacios escolares: En la exposición permanente del museo puede verse una instalación típica de aula. Mediante el enlace a la</p> |

| | | | | | |
|---|--|--|---|---|--|
| habitualmente, tanto en el siglo XIX como XX eran edificios sencillos, de poco coste económico. Así mismo, indica la distribución interna del aula, reseñando el distinto lugar que ocupaban las niñas y los niños. | territorio nacional. Pero al igual que ocurría en las señas de identidad, al no estar “publicadas” en formato expositivo, no podemos realizar una interpretación sobre el tema. | uso y función que caracterizan a los distintos espacios escolares, realizando los vínculos: - Dirección como espacio disciplinar; - Aula como espacio de formación académica; - Patio como espacio lúdico | tecturas entre las escuelas. Destacan de las urbanas el esplendor arquitectónico. Sobre las instalaciones internas, puede observarse los elementos configurativos del aula y distribución interna del espacio. Aparecen imágenes de la escuela mutua. | pueden observar las distintas arquitecturas. Con una visita transversal, pueden verse las radicales diferencias entre las escuelas rurales y urbanas, tanto con respecto a las instalaciones como al uso de las mismas. | ÖGHPS pueden verse imágenes de construcciones de distintas escuelas de primaria y secundaria (así como universidades) de Austria. A pesar del enlace, hemos de señalar que el estudio no aparece como prioridad del museo. |
| Los recursos materiales de las escuelas En coherencia con lo indicado sobre las instalaciones, en la exposición se recalca el hecho que las escuelas unitarias estaban dotadas de escasas condiciones ambientales favorecedoras de los procesos educativos que allí se desarrollaban. | Los recursos materiales de las escuelas Dispone de una amplia colección sobre instalaciones y mobiliarios escolares diversos en la base de datos anteriormente citada. | Los recursos materiales de las escuelas Aunque la galería está todavía en construcción, se observa ya un primer análisis a los pupitres portátiles y fijos. Así mismo las instalaciones se observan a través de las imágenes pero el recorrido aún está en construcción. | Los recursos materiales de las escuelas Se puede ver la evolución de aulas y espacios a través de imágenes que cubren una amplia temporalidad. Los pupitres de los maestros y maestras es uno de los objetos que más destacan, aun cuando también aparecen los bancos infantiles. | Los recursos materiales de las escuelas | Los recursos materiales de las escuelas Contiene una galería específica dedicada a la evolución del aula en la que se observan las condiciones ambientales y de uso de las mismas. Destacan el mobiliario, la luz y disposición de los pupitres. |
| Currículum Aparece indicado, aunque no desarrollado el aprendizaje de la lectura, la oratoria, las matemáticas, histo- | Currículum Dispone de distintas colecciones sobre las materias de aprendizaje. Resaltan como centros de interés: | Currículum Hasta el momento no está desarrollado. Aunque a través de los materiales didácticos vemos que se | Currículum Como áreas específicas están la introducción de la lengua alemana y de la aritmética en la escuela. Apa- | Currículum | Currículum Las áreas del currículum es el criterio expositivo del museo. Son galerías: -Leer, escribir y contar |

| | | | | | |
|--|--|---|---|---|---|
| <p>ria, geografía y naturales. Se cita y se dan detalles a lo largo de la exposición de la educación cívica.</p> | <p>-El aprendizaje de la lengua francesa, lenguas clásicas y extranjeras. -La geografía e historia. -Las manualidades. -La música. -La educación religiosa. -Y la educación moral.</p> | <p>incide especialmente en: -Aprender a leer. -Educación cívica. -El ahorro.</p> | <p>rece también el área educación moral y de educación religiosa. En el apartado de la Reforma aparece la educación física. En el apartado de la escuela rural aparece la música.</p> | | <p>-Religión. Historia -Geografía y astronomía. -Historia natural. Aparece también pero no como área la educación moral.</p> |
| <p>Materiales didácticos Propone dos galerías específicas dedicadas a los materiales didácticos de uso habitual en la escuela en el siglo XIX, destacando las pizarras portátiles, las linternas mágicas, el <i>hornbooks</i> y <i>Battledore</i>. Todos ellos son elementos característicos y fueron usados habitualmente.</p> | <p>Materiales didácticos También en la base documental se pueden ver distintos materiales didácticos como libros de texto, materiales de proyección y sonorización, materiales de educación especial, etc. También contiene una colección de materiales Freinet, de escuelas verdes y métodos cooperativos.</p> | <p>Materiales didácticos Aunque hay exposiciones por construir, se pueden ver ya distintos utensilios orientados a la práctica de la escritura. Existe el indicador de revistas escolares (aún no desglosado) Y el material de dibujo <i>simulcop</i> Así mismo, es importante la relación entorno a los libros de texto, que es amplia y consultable.</p> | <p>Materiales didácticos Podemos observar una muestra de alfabetos alemanes clásicos, así como materiales lúdicos para el aprendizaje de las matemáticas. Aparecen también los pósters educativos. De la época de la Reforma son características los talleres de educación física y preparación laboral.</p> | <p>Materiales didácticos Centra el interés en los libros de texto que están indexados en base de datos accesible y que cubren el período que va desde 1870 a 1930.</p> | <p>Materiales didácticos Al ser las áreas curriculares el eje expositivo, abundan los materiales de las citadas áreas. Así podemos ver indicaciones de libros y láminas en todas ellas. Pueden verse también diccionarios, ábacos, alfabetos, material tecnológico, globos terráqueos. Se hace referencia a las aportaciones de pedagogos.</p> |

Destacan pues, las constantes que indicamos a continuación:

- a. **Señas de identidad.** Las características identitarias de las escuelas, con especial atención a los símbolos, signos y narrativas entorno a los mismos. Punto que, dependiendo del ámbito de actuación del museo se centra en las características de las escuelas del territorio y/o nos ofrece una panorámica genérica en torno a la educación pública y/o instrucción popular.

- b. Instalaciones y utilización del espacio.** Desde los orígenes los espacios escolares y utilización de los mismos, se han constituido como uno de los centros de interés de los Museos Pedagógicos. Así mismo ocurre en todos los museos analizados en los cuales, a través del recorrido expositivo fotográfico, documental y explicativo ofrecen diversas exposiciones entorno al mismo.
- c. Los recursos materiales de las escuelas.** Los mobiliarios y utensilios de aprendizaje aparecen como continuidad en los distintos museos. Es a través de los mismos que se observa como hay una clara divergencia entre los recursos materiales disponibles en las escuelas rurales y urbanas de un mismo territorio, con una clara desatención de las primeras.
- d. El currículum.** El currículum es, sin lugar a dudas, otro de los temas básicos tratados en los museos. Los distintos museos ponen de manifiesto las áreas de conocimiento consideradas como fundamentales (lectura y escritura, matemáticas, religión, conocimiento del medio natural y social y, en algunos casos, tecnología), recalando los objetivos a adquirir y los temas de desarrollo. El punto clave es, por lo tanto, “aquello que se enseña” más que “aquello que se aprende”.
- e. Los materiales didácticos.** La innovación educativa a través de los materiales didácticos es también un tema que se realiza en todas las exposiciones. Algunos museos ponen la atención en los materiales utilizados asiduamente en la mayoría de escuelas y, en otros, se ponen de relieve aquellos materiales más singulares, ya sea por motivos de diferenciación, de asiduidad en el uso (como es el caso de los diseñados para colectivos específicos) o por la importancia de su aparición.

3. Realidades, influencias y circunstancias de una escolarización para todos y todas

En los distintos museos consultados (con excepción del *Virtuelles Schulmuseum Klan- genfurt*) hemos podido observar que puntualmente o como centro de interés aparece relatado el proceso de universalización de la escolarización. Son tópicos de la atención a la universalización de la escolarización los siguientes elementos:

| Blackwell History of Education Museum | Musée National de l'Éducation | Museo Virtual de la Escuela | Schulmuseum Nürnberg | The Homeroon |
|---|--|--|---|--|
| A través de una exposición cronológica, se incide en el proceso de universalización de la escolarización. Aunque es una visión genérica sin especificar los procesos y elementos que influyeron en la universalización. | De manera explícita, los propios antecedentes del museo, el Museo Pedagógico de 1879, muestran como el primer museo fue creado con una finalidad política clara, la de trabajar y ofrecer un espacio para la “instruc- | A través de las interpretaciones de los bienes expuestos que acompañan a la exposición se incide en cómo se produjo el proceso de universalización de la escuela en Argentina durante los siglos XIX y XX. | A través de las distintas exposiciones temporales reseñadas, pero también en la exposición permanente a partir de una galería específica, se incide en las dificultades que han tenido determinados colectivos para | Al proponernos una galería referida a la organización del sistema educativo, indica claramente la distinción, en una misma red escolar, entre los escolares “elitistas” de las <i>Independent Schools</i> y <i>Private Schools</i> y las |

| | | | | |
|---|--|--|---|--|
| No hace tampoco especial referencia a colectivos específicos. | ción popular”. Es así como desde sus inicios, se está reconociendo en este espacio el derecho a la educación de todos y todas: niños, niñas, adolescentes, jóvenes y personas adultas. | Se ponen de relieve las circunstancias y discriminaciones que acompañaron al mismo. Paralelamente, a través de la exposición dedicada a los libros de texto se observa la distinta formación recibida por los niños y niñas. | ser incluidos en la red escolar. Desarrolla además, el recorrido formativo que realizaban los colectivos diferenciales (niñas, niños con dificultades de aprendizaje, colectivos de minorías culturales...) | escuelas dependientes de la Administración, con especial distinción de la escuela rural. |
|---|--|--|---|--|

A través de las distintas visitas se puede percibir claramente como, si bien está ampliamente aceptado que la universalización de la escolarización es uno de los hitos que se consiguieron en Occidente durante el siglo XX, la importancia que el proceso tuvo para los niños y niñas como individuos y parte de los colectivos anteriormente discriminados, en aras a conseguir una mayor igualdad de oportunidades, es uno de los reconocimientos más recientes y que, en gran medida, ha ido entrelazado al considerar la historia cotidiana de las escuelas como uno de los vectores históricos a estudiar. De hecho, podemos ver que, si bien el factor discriminatorio está presente como denuncia en todos los museos, se constata también que el estudio y exposición del mismo es diferente en cada museo. Tanto es así que el punto de análisis o colectivo analizado es diverso y plural. Únicamente el *Schulmuseum Nürnberg* pone el acento en la pluralidad de colectivos tratados desigualmente.

4. Experiencias formativas en el marco escolar de los niños y niñas.

Cuáles eran las experiencias formativas de la infancia en el marco escolar a través de la historia es otro de los aspectos que aparecen en todos los museos, si bien el punto de mira sobre a las experiencias de análisis difiere en cada caso. De tal manera que las formas de estar, de comportarse y de actuar de los niños y niñas en las escuelas se pueden percibir en todos los museos. Siendo tópicos los siguientes elementos:

| | | | | | |
|--|---|---|---|------------------------------|-----------------------------------|
| Blackwell History of Education Museum | Musée National de l'Éducation | Museo Virtual de la Escuela | Schulmuseum Nürnberg | The Homeron | Virtuelles Schulmuseum Klagenfurt |
| Hábitos y costumbres: Introduce un apartado explícito sobre la vida en las escuelas en la que se muestra como vestían, | Hábitos y costumbres: A través de la entrada de Documentos escolares, puede accederse a imágenes de fiestas | Hábitos y costumbres: La referencia a los hábitos, avituallamiento y higiene, se reduce por el momento al estudio de la | Hábitos y costumbres: No es un apartado explícito aunque a través de las imágenes puede observarse como vestían | Hábitos y costumbres: | Hábitos y costumbres: |

| | | | | | |
|--|--|--|--|---|--|
| <p>trabajaban en casa, que era lo que se esperaba de ellos y ellas en clase, que actividades curriculares realizaban y cuáles eran sus responsabilidades. Todo ello nos ofrece una idea de conjunto sobre las experiencias de forma de estar que se explicitan a través de las imágenes.</p> | <p>escolares y eventos especiales, fotografías de clase.</p> | <p>bata o “guardapolvo” anteriormente mencionado.</p> | <p>los niños y niñas y cuáles eran sus hábitos. Aparece también litografías sobre los exámenes y premios públicos.</p> | | |
| <p>Disciplina escolar: Aparece un apartado específico de disciplina y formas de castigo.</p> | <p>Disciplina escolar: El aparatado de disciplina se desarrolla a través de las colecciones sobre : - control de asistencia - censuras y castigos - premios y reconocimientos</p> | <p>Disciplina escolar: Incluye una especial atención a los aspectos de disciplina, indicando la evolución de la misma según las épocas y diferenciando explícitamente las formas usadas en el peronismo y dictadura. Se señala que según las circunstancias la disciplina fue más o menos flexible.</p> | <p>Disciplina escolar: A través de litografías podemos observar los métodos tradicionales de control y censura, incidiendo en los castigos corporales. Es de relevancia una litografía de 1870 en la que aparece comparado las formas “buenas” y “malas” de censurar.</p> | <p>Disciplina escolar: Reproduce los modos clásicos de censurar en la escuela a través de las imágenes que acompañan la galería sobre la evolución de la clase y en las correspondientes al estudio.</p> | |
| <p>Momentos: A través del recorrido fotográfico y com-</p> | <p>Momentos: Existe la entrada a la colección imágenes</p> | <p>Momentos: Por el momento, el apartado correspondien-</p> | <p>Momentos: Resalta a través de la visita la importancia</p> | <p>Momentos: Si bien introduce aspectos relativos al</p> | |

| | | | | | |
|---|--|--|---|--|--|
| parando la galería de 1900 y 1930 vemos como en la primera etapa predominan las imágenes de momentos especiales (15/19) mientras que en la segunda etapa predominan las imágenes de procesos de aprendizaje (16/20) | de procesos educativos. También se coleccionan los libros de oro, de conmemoraciones y aniversarios de las escuelas. | te a las prácticas educativas es inaccesible. De esas formas, en las imágenes del aula y patio podemos ver los tópicos de educación corporal, control corporal y estado de recreo. | de la educación moral. También se incide en el desarrollo físico y hábitos de higiene. Así mismo, otro tópico frecuente es el correspondiente a la formación laboral o preparación técnica. | desarrollo físico y moral. El planteamiento expositivo se realiza desde el punto de vista de la enseñanza – aprendizaje, realizando los aspectos del currículum visible. | |
|---|--|--|---|--|--|

Se puede constatar por lo tanto que, aunque si bien es común la atención a las experiencias formativas, el enfoque difiere en cada caso. Hay coincidencias en la atención a:

- a. **Hábitos y costumbres.** Los tópicos relativos a la vestimenta, el calzado, la higiene que nos muestran las condiciones de vida de la infancia en la escuela.
- b. **La disciplina escolar.** Se pone de manifiesto la evolución que han experimentado las formas de control y castigo sobre la infancia. Señalando aquellas formas más claramente contrarias a la dignidad del niño o niña.
- c. **Momentos festivos y de recordatorio.** Se realizan aquellos momentos festivos y de recordatorio de las escuelas. Así las fotografías de grupo, del primer día de clase, de graduación, son más constantes que las fotografías de niños y niñas en proceso de aprendizaje, aunque éstas también aparecen.

También es relevante el hecho que, con excepción del *Virtuelles Schulmuseum Klagenfurt*, las experiencias formativas no se relatan a través de los testimonios orales o documentos escritos de los niños o niñas (aunque en el *Musée National de l'Éducation* y en el *Blackwell History of Education Museum* se puede acceder a una base documental de los mismos y en el *Museo Virtual de la Escuela* pueden realizarse aportaciones testimoniales) sino que abundan las explicaciones, descripciones costumbristas y, en algunos casos, interpretaciones pedagógicas sobre el tema.

5. Creaciones de la infancia.

Si bien las creaciones de la infancia sólo aparecen en un museo como área específica (el *Musée National de l'Éducation*) siendo en los demás detalles específicos y no existentes, dado el interés que tiene este planteamiento para nuestra temática de estudio hemos decidido introducir alguna referencia al respecto. Son así elementos que aparecen:

| | | |
|--|---|--|
| Musée National de l'Éducation | Schulmuseum Nürnberg | Virtuelles Schulmuseum Klagenfurt |
| Los trabajos de los alumnos y alumnas constituyen una colección concreta del museo presencial. A través de la red pueden consultarse escritos de alumnos y alumnas y trabajos de redacción y creación de los mismos. | Aparecen algunas pocas creaciones infantiles como referencia (libros de poesía o bordados clásicos de niñas). | A lo largo de todas las galerías hay muestras de producciones de los niños y niñas sobre la temática de exposición. Así podemos ver una redacción "sobre nuestra clase", actividades de redacción y literatura, ejercicios de geografía, de historia natural, etc. |

CONCLUSIONES Y LÍNEAS DE ESTUDIO

A modo de primeras conclusiones queremos destacar las siguientes:

- Sobre los Museos Universitarios se constata que están dirigidos, fundamentalmente, a la actividad investigadora, más que no a la difusión de las situaciones históricas y actuales de la educación entre la población en general.
- El derecho a la educación no se presenta de manera explícita sino que aparece de manera implícita y establecido como sinónimo del derecho a la escolarización.
- En la mayoría de museos analizados la legislación educativa tiene una presencia muy importante manifestándose el interés político que subyace a las regulaciones normativas sobre el proceso de universalización de la escolarización. Se destaca la escolarización como una finalidad social y de creación de identidad nacional, más que como espacio que busca el interés primordial del niño o niña como individuo particular.
- El énfasis de todos los museos por lo referido a las escuelas, los docentes, los materiales educativos, las metodologías, los espacios, etc., nos muestra una mayor preocupación por todo aquello que caracteriza la enseñanza y una menor preocupación por el aprendizaje, dando una visión fragmentaria e incompleta de la educación.
- La presencia de los niños y niñas en los museos analizados es fruto de ser un elemento más del proceso de escolarización, y casi nunca aparecen con voz propia, con lo cual prácticamente no existen ejemplos de producciones, acciones o pensamientos de los niños y niñas o, al menos, estos no ocupan un lugar central del proyecto museístico. Así pues, la infancia se concibe como elemento receptor de enseñanza y no como sujeto activo de un proceso de aprendizaje complejo y amplio.

Conclusiones que nos indican sobre la necesidad de continuar en las siguientes líneas de estudio:

- Análisis de contenido de museos pedagógicos en formato virtual dependientes de organismos cívicos (ayuntamientos, sindicatos de docentes... entidades culturales, etc.)
- Estudio de las consecuencias que supone al no incluir como contenido explícito la Convención y Declaraciones Internacionales sobre la Infancia.
- Posibilidades de introducir, como eje vertebrador, experiencias de construcción del conocimiento y vivencias subjetivas de la infancia con respeto a la educación experienciada.

EL CONTENIDO HISTÓRICO EN LA ICONOGRAFÍA DE LOS LIBROS DE TEXTO: ANÁLISIS COMPARADO

Gurutze Ezkurdia Arteaga

Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea

Nos adentramos a analizar el contenido de los libros de texto partiendo de las aportaciones que se hacen desde la pedagogía crítica. En este artículo se recogen algunos aspectos que constituyen parte de la tesis doctoral de la autora¹ y que son fruto de una extensa investigación sobre el contenido histórico y geográfico de los libros de texto del área del Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural. La muestra analizada está compuesta por todos los libros de 5º de Primaria, o etapas equivalentes, publicados en euskara, durante el siglo XX, así como sus homólogos en lengua castellana y francesa. Los resultados que se adjuntan a continuación son el resultado del análisis del contenido de la iconografía que ilustra los libros de texto.

El libro de texto es uno de los recursos didácticos más utilizados en el aula y que sintetiza el currículum oficial de forma sistemática. A través de él, el alumno o alumna asimila una realidad relativa al entorno en el que vive, que se describe y relata mediante una selección dada de contenidos fruto de un consenso ideológico y político, previamente concertado. Gracias a las investigaciones de Vigotski² sabemos que las identidades se construyen en interacción con el medio natural, social y cultural. Todo individuo construye diferentes identidades integradas en el mismo yo³, a partir de la experiencia vital, de la interacción con el entorno y, también, como fruto de su carrera pedagógica. En esta investigación, se ha partido de las identidades propuestas por Castells⁴, identidades hegemónicas, de resistencia y en proyecto, además de la identidad pedagógica propuesta por Bernstein construida a través del carrera pedagógica⁵, y se ha analizado los diferentes Medios

¹ EZKURDIA ARTEAGA, G. (2004): *Identitate eta Ingurunea Curriculumean*, EHU-UPV, Bilbo.

² VIGOTSKY, L.S. (1979): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Crítica, Barcelona

³ ROSA, A.; BELLELLI, G.; BAKHURST, D. (Eds.) (2000): *Memoria colectiva e identidad nacional*, Biblioteca Nueva, Madrid.

⁴ CASTELLS, M. (1999): *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*, Alianza, Madrid.

⁵ BERNSTEIN, B. (1985): "Clasificación y enmarcamiento del conocimiento educativo", *Revista Colombiana de Educación*, 15, 47-75 orr.; BERNSTEIN, B. (1997): "Conocimiento oficial e identidades pedagógicas" in GOIKOETXEA PIÉROLA, J.; GARCÍA PEÑA, J. (coord.) : *Ensayos de Pedagogía Crítica*, Ed. Popular, Madrid, 11-28 orr.; BERNSTEIN, B. (1998): *Pedagogía, control simbólico e identidad. Teoría, investigación y crítica*, Morata, Madrid.

sociales en los que se desenvuelve un estudiante de primaria en Euskal Herria. Para ello se han distinguido dos Medios, el estatal y el sociocultural, y se ha analizado exhaustivamente el contenido de los libros de texto para ver de qué forma reflejan los libros de texto que se utilizan en la escuela, tanto en euskara como en castellano y francés, los dos Medios sociales analizados, en los que los estudiantes están desarrollando su vida. Nos hemos fijado principalmente en cómo se da el primer paso en la conceptualización del espacio territorial de referencia y del tiempo histórico.

Como conclusión de la investigación realizada se demuestra que los libros de texto no reflejan, con la debida constancia, los contenidos relativos al medio sociocultural, que es el más próximo a la experiencia de vida de los alumnos y alumnas. Como consecuencia de esto se puede afirmar que la construcción de la identidad sociocultural vasca tiene serias dificultades a la hora de ser reflejada en los contenidos educativos de los libros de texto.

En esta comunicación se analiza, únicamente, el tipo de recursos gráfico y de organización de contenido que se utiliza en la iconografía destinada a ilustrar temas históricos.

LA MUESTRA ANALIZADA Y PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS

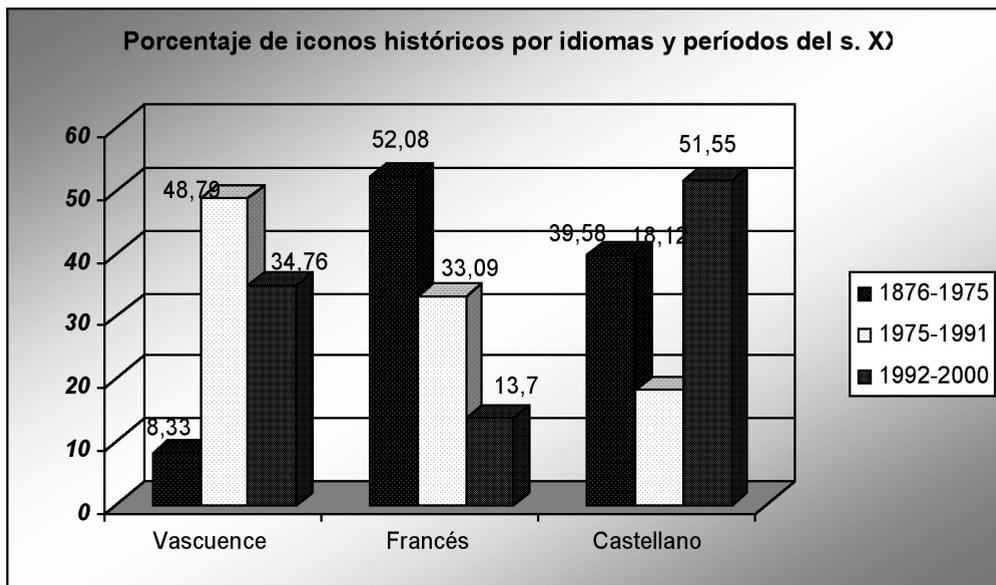
La muestra analizada consta de 70 libros de texto publicados entre 1876 y 2000 pertenecientes al área del Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural en España, y, Geografía, Historia, Ciencias y Tecnología que son las áreas de conocimiento paralelas a las de España en Francia. Se han diferenciado tres épocas. La primera abarca desde 1876 y 1975. La segunda, desde 1976 hasta 1991 en la que se aprueba la LOGSE y los Diseños Curriculares. Y la tercera, desde 1992 hasta el 2000. En total se han analizado 13.310 páginas y 22.228 iconos.

Se han elaborado dos bases de datos a partir del programa Excel. Una primera, en la que se especifican todas las características formales de los libros de texto analizados. El análisis de contenido que se ha llevado a cabo plantea un vaciado sistemático del contenido tomando como unidad de medida la página en la que se ha medido: la proporción de texto y el número de iconos por página. Cada icono ha sido contabilizado, medido, ubicado, clasificado por el número de colores utilizados, y, descrito su contenido, a través de 280 variables. Para terminar, cada icono ha sido clasificado en relación al contexto descrito por el texto escrito, por medio de seis últimas variables en las que se han distinguido seis contextos de referencia: sociocultural, autonómico, estatal, extranjero, no definido y el confuso.

ICONOS QUE ILUSTRAN TEMAS HISTÓRICOS

Los iconos que ilustran temas históricos son diversos y, cada vez, más abundantes. En la primera época (1876-1975), constituyen el 4,20 % del total de iconos; en la segunda (1976-1991), son el 36,28 % y en la tercera (1992-2000), el porcentaje de iconos que ilustran y contextualizan temas históricos son más de la mitad del total, un 59,50 %. En esta última época, la mayoría de los iconos que expresan temas históricos se encuentran en los libros franceses. Podemos afirmar que el porcentaje de utilización de iconos para ilustrar temas históricos aumenta a lo largo de un siglo en un 55,30 %. En el gráfico que se adjunta se puede observar la evolución del porcentaje de iconos históricos por épocas y por idiomas. Se especifica en cada época el porcentaje de iconos en los libros de texto de cada idioma analizado.

1ª gráfica: porcentaje de iconos históricos en los libros de texto en vascuence, castellano y francés en el siglo XX.



A partir de la muestra analizada, el menor porcentaje de iconos históricos lo encontramos en los libros de la primera época, escritos en vascuence (1876-1975) con un 8,33 %, y el mayor, en los libros en lengua francesa con un 52,08 %. En cambio, en la segunda época (1976-1991) el mayor porcentaje lo encontramos en los libros en vascuence con un 48,79 %, mientras que en los escritos en francés es mucho menor que en la etapa anterior, un 33,09 %; el menor porcentaje de la segunda época se da los libros de texto en castellano, 18,12 %.

En el tercer período (1992-2000) encontramos algunas variaciones: los libros escritos en euskara se reduce el porcentaje de iconos históricos hasta un 34,76 %, y también encontramos una tendencia a la baja en los franceses, con el porcentaje más bajo de las tres etapas con un 13,70 %. Por el contrario en los libros en castellano encontramos el porcentaje más alto de esta etapa un 51,55 %. Resumiendo, en la primera época el mayor porcentaje de iconos históricos se da en los libros en francés, en la segunda época en los libros escritos en vascuence, y en la tercera, en los libros en castellano.

RECURSOS QUE SE UTILIZAN PARA LA TRANSMISIÓN DEL CONTENIDO HISTÓRICO

Las ilustraciones utilizan diferentes recursos para transmitir el contenido histórico: por un lado, el soporte que permite organizar el mensaje, la fotografía, el dibujo, el esquema cronológico y el mapa histórico son los más frecuentemente utilizados aunque también hay otros como las tablas, esquemas, planos, etc.; por otro, los que transmiten el mensaje, el proceso, la escena, los acontecimientos, las actividades, los monumentos y las construcciones históricas así como los personajes.

Entre los recursos menos utilizados encontramos el gráfico histórico que solo es utilizado en el tercer periodo en un 2,36 %. La tabla de datos históricos se utiliza a partir del segundo período y con una presencia de 1,90 %. Le sigue el plano histórico, que se utili-

za en las tres etapas aunque siempre en un bajo porcentaje que oscila entre el 2,08 % de la primera época hasta el 0,15 % de la tercera. El esquema histórico, sin embargo, es cada vez más utilizado pasando del 2,08 % de la primera época, pasando por el 8,45 % de la segunda, llegando al 11,34 % la tercera.

FOTOGRAFÍAS, DIBUJOS, MAPAS HISTÓRICOS

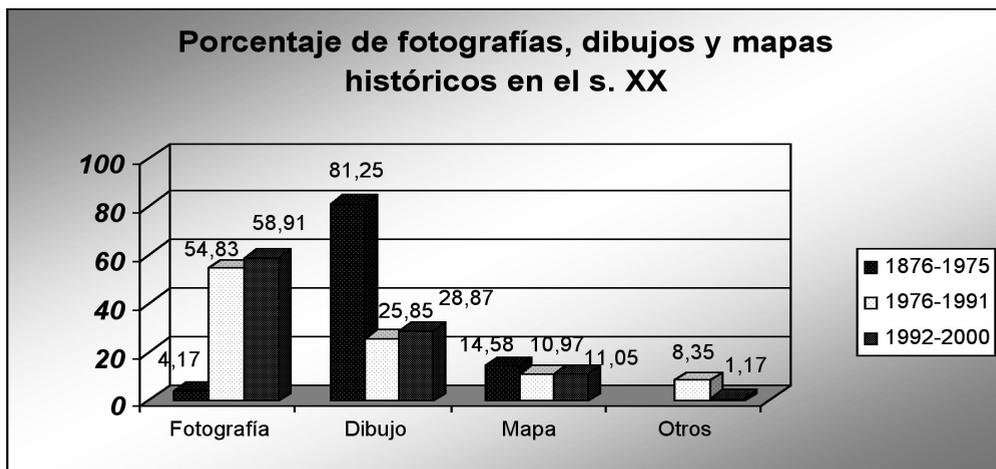
A continuación nos centramos en tres de los recursos más utilizados en el desarrollo de temas históricos, las fotografías, los dibujos y los mapas históricos.

Los dos recursos más utilizados, con diferencia son el dibujo y la fotografía. Merece la pena detenerse un momento a reflexionar qué diferencias encontramos a la hora de utilizar uno u otro. La fotografía es testigo de la realidad, del momento. Refleja la escena, acontecimiento o ubicación de un monumento histórico con toda la crudeza de la realidad o con todo el encanto del tiempo pasado. En la mayoría de los casos, es un testigo directo. El dibujo, por el contrario, recrea la realidad, y por ello, da una visión reelaborada, recreada, valga la redundancia, más o menos fidedignamente de la realidad histórica.

El mapa histórico, por el contrario, proporciona una representación gráfica del espacio en el que se ubican los acontecimientos históricos. Es un recurso importante a la hora de racionalizar el concepto espacial y relacionarlo con el tiempo histórico. Proporciona la visión diacrónica del espacio estudiado.

El siguiente gráfico nos muestra los porcentajes de utilización, por épocas:

2ª gráfica: Fotografías, dibujos y mapas históricos en el siglo XX.



La fotografía se desarrolla técnicamente a lo largo del siglo XX. En consecuencia la tendencia al uso fotografía es cada vez más usual y frecuente. En la primera época es muy poco utilizada, en un 4,17 % de los iconos. Es de reseñar que se utilizan fotografías en los libros de geografía editados en euskara en esa época (1876-1975), en concreto *Lutelestia*, que aporta fotografías en blanco y negro para ilustrar diferentes paisajes geográficos. A partir de 1975, cada vez está más presente en los libros de texto, llegando a un porcentaje del 54,83 % en el período que va de 1976-1991, y, aumenta aún más, llegando al 58,91 %, en el período 1991-2000.

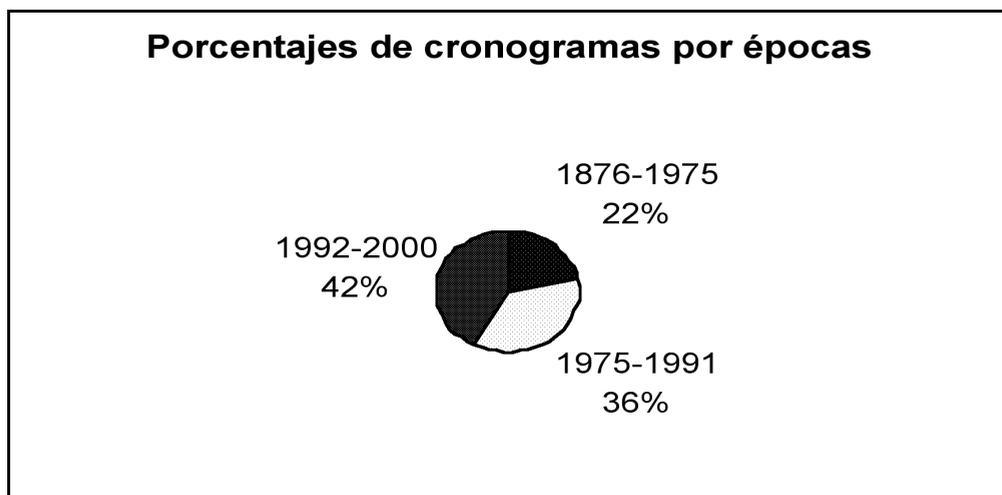
El dibujo es el recurso que más se utiliza en la primera época (1876-1975) en un 81,25 % de los iconos, mientras que en la segunda (1976-1991) y tercera (1992-2000) su utilización baja a porcentajes más moderados 25,85 % y 28,87 % respectivamente. Vemos que en la última época el porcentaje se recupera porque la recreación de escenas históricas es aún muy utilizada, sobre todo, se utiliza para ilustrar las épocas más lejanas a nosotros.

El mapa histórico es utilizado mayormente en la primera época, 1876-1975, en un 14,58% de los iconos. Hay que decir, que en esta época, entre otros períodos históricos encontramos todo el franquismo, el cual condiciona directamente la utilización de algunos recursos y tipos de ilustraciones en los libros de texto. Aunque en las siguientes épocas el porcentaje de utilización de mapas históricos baja hasta el 10,87 % en el período entre 1975-1991, el porcentaje se recupera en las postrimerías del año 2000, llegando a un 11,05 %.

LOS CRONOGRAMAS

Los cronogramas o frisos de la historia son esquemas en los que se clasifican acontecimientos, descubrimientos, procesos históricos a través de una pauta cronológica. Organizan gráficamente una secuencia de acontecimientos en el tiempo. El tiempo es compartimentado y secuenciado desde el pasado hasta el presente. En el friso de la historia se seleccionan diferentes acontecimientos que marcan una secuencia, y no otra, de hechos históricos, en tanto que es una selección ideológica que rige por la lógica del discurso, y es consecuencia de las relaciones de poder del momento histórico en el que se elabora.

3^{er} gráfico: Porcentaje de Cronogramas, por épocas, en los libros de texto del siglo XX.

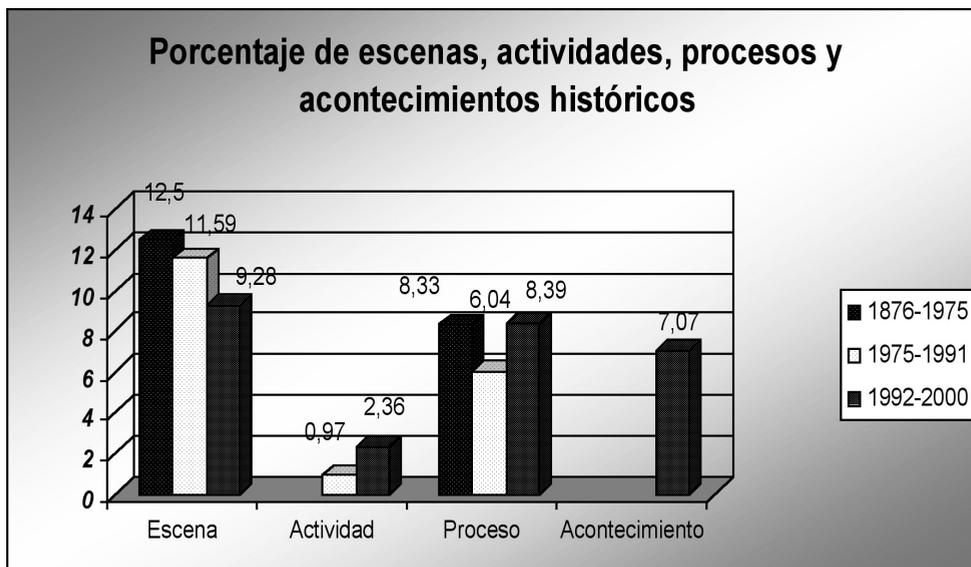


Este es un recurso que cada vez se utiliza más en los libros de texto. La mayoría de los frisos de la historia los encontramos en los libros de texto escritos en lengua francesa. El porcentaje más alto, un 8,10 % se da en el tercer período (1992-2000) y el más bajo, en el primero (1876-1975) con un 4,17 %.

ESCENAS, ACTIVIDADES, PROCESOS Y ACONTECIMIENTOS HISTÓRICOS.

Los dibujos y fotografías relatan a su vez contenidos históricos de diferente rango. Nosotros hemos comunicamos aquí lo que los libros de texto nos presentan, escenas, actividades, acontecimientos históricos.

4º gráfico: Porcentaje de escenas, actividades, acontecimientos y procesos históricos en los tres períodos considerados.



A continuación centramos nuestra atención en los recursos en que organizamos el contenido histórico a la hora de relatar, conocimiento histórico. Nos fijamos, en primer lugar, en la escena recurso utilizado para recrear situaciones referentes a alguna proeza, o aspectos de la vida cotidiana. A partir de la escena nos imaginamos como vivían nuestros antepasados. Las escenas son un recurso bastante utilizado en los libros de texto del siglo XX. El porcentaje más alto lo encontramos en la primera época (1876-1975), con un 12,50 % de escenas. Presenta tendencia a la baja en la segunda época (1976-1991), bajando a un 11,59 %, y esta tendencia se consolida en la tercera (1992-2000), con un 9,28 %.

Las actividades históricas generalmente, las encontramos asociadas a actividades económicas, profesionales principalmente. Estas aparecen, por primera vez y muy tímidamente, con un 0,97 %, en la segunda época (1976-1991), asociadas a un tipo de historia económica muy implantada en la época. En la tercera (1992-2000) el porcentaje aumenta hasta un 2,36 %.

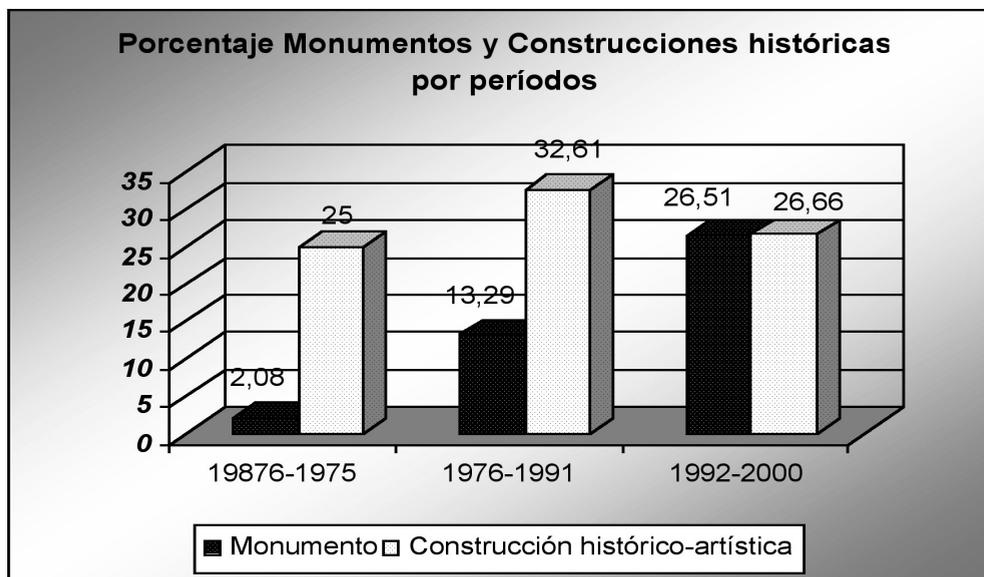
Por último los acontecimientos históricos, entendidos como momentos clave a la hora de entender la historia de un grupo, nación, etc., aunque nos parezca extraño, los encontramos asociados a la tercera época analizada (1992-2000), en un porcentaje relativamente importante, 7,07 %.

MONUMENTOS Y CONSTRUCCIONES HISTÓRICO-ARTÍSTICAS

Muchos de los temas históricos se representan por medio de monumentos y construcciones histórico-artísticas o simplemente de la época histórica descrita. En la iconografía de los libros de texto podemos encontrar infinidad de estas construcciones desde circos y calzadas romanas, pasado por castillos medievales, hasta obras de arte de la época contemporánea como el Peine de los Vientos o el Guggenheim. Se representan tanto a través de fotografías y esquemas que ilustran, en muchos casos, el proceso de construcción de un edificio o calzada. Es el caso de las catedrales medievales.

La mayoría de las construcciones histórico-artísticas las encontramos en los libros de texto de la segunda época (1976-1991) escritos en francés y en castellano. La mayoría de los monumentos históricos aparecen en los libros de la tercera época (1992-2000), escritos en castellano. Parece que la tendencia refuerza el Monumento frente a la Construcción histórica en el último período.

5^º gráfico: *Porcentajes de Monumentos y Construcciones históricas en la iconografía de los libros de texto del s. XX.*



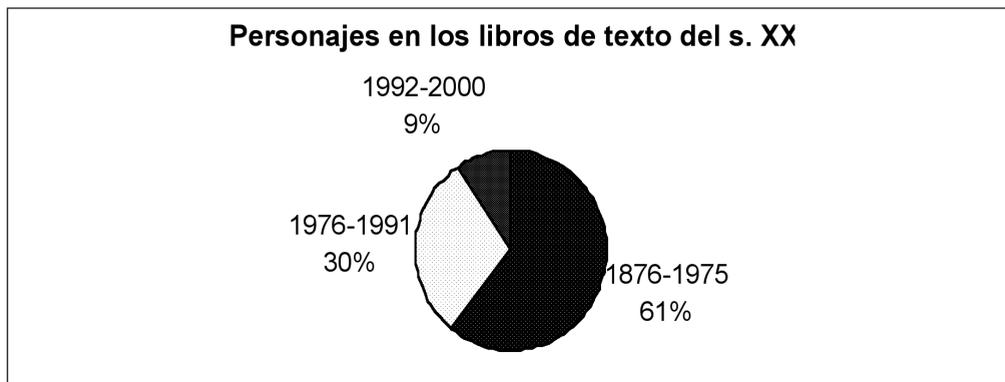
La presencia de los Monumentos en la iconografía es progresiva, y aumenta, sustancialmente, a lo largo del siglo XX: de un 2,08 % de iconos que había en la primera época (1876-1975), aumenta al 13,29 %, en la segunda (1976-1991), y llega al 26,66 % en la tercera (1992-2000), igualando el porcentaje de las construcciones históricas.

Estas están presentes, de modo bastante equilibrado, en la iconografía de todo el siglo: el porcentaje se mantiene aproximadamente alrededor de un 2% en la primera época (1876-1975), sube hasta el 32,61 % en la segunda (1976-1991) y, vuelve al porcentaje anterior, aproximadamente el 26,22%, en la tercera (1992-2000).

PERSONAJES HISTÓRICOS

Otro de los grandes recursos utilizados es el de los personajes históricos. En la primera época (1876-1975), la historia se relata, generalmente, a partir de las hazañas de un personaje o héroe. De ahí que, el porcentaje más alto se centre en esta época, con un porcentaje de 61 %. La presencia de personajes históricos es relevante en los libros escritos en castellano o en francés, no en euskara.

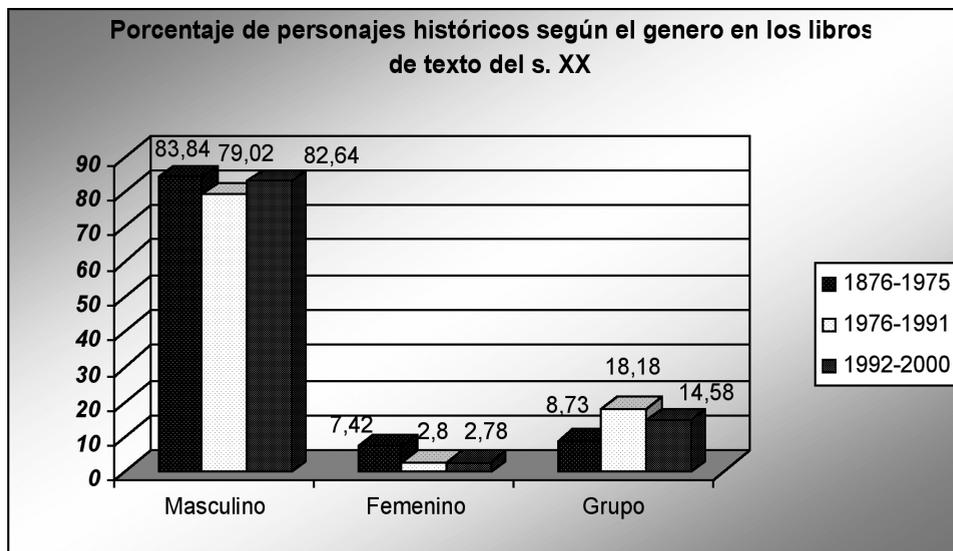
6º gráfico: porcentaje de personajes históricos en los libros de texto del s. XX



A partir de la segunda etapa (1976-1991), el porcentaje baja a la mitad, situándose en un 30 %, y, en la tercera (1992-2000), aún baja más, llegando hasta un 9 %.

Pero si diferenciamos el género entre los personajes mencionados la realidad es escandalosa, tal y como podemos observar en la siguiente gráfica.

7º gráfico: Porcentaje de personajes históricos diferenciando el género, en los libros de texto del s. XX.

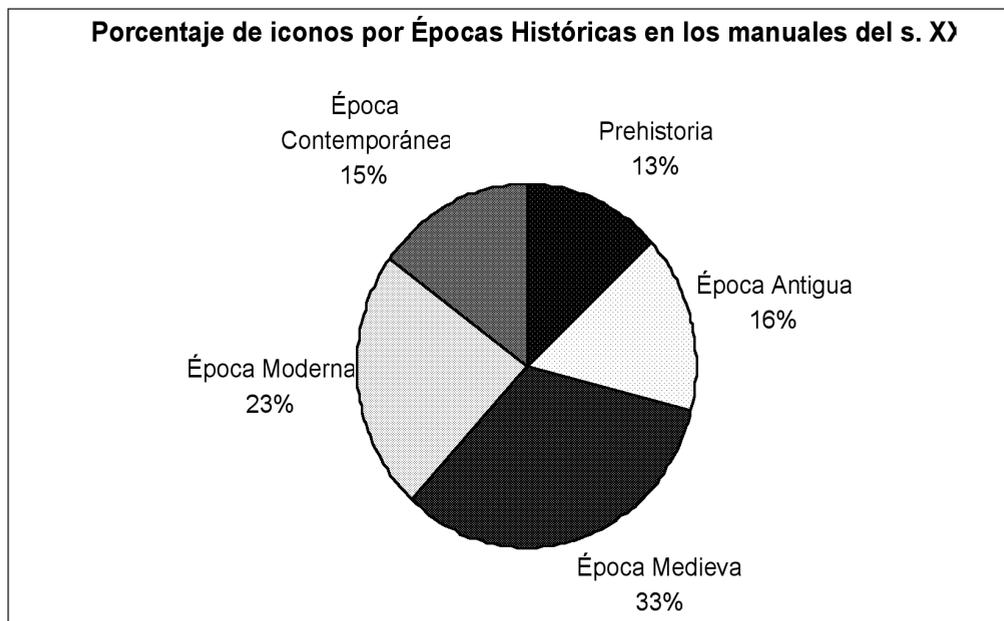


La presencia de personajes masculinos es muy grande, y , no parece que las tendencias sean nada halagüeñas. Los personajes masculinos se reparten entre un 83,84% de la primera época (1876-1975) y un 82,64 % de la última (1992-2000). Entre tanto la presencia femenina baja de un 7,42 % en la primera época (1876-1975) hasta un 2,78 % en las dos siguientes (1976-2000). La presencia femenina se da más frecuentemente en grupo. Los personajes femeninos y masculinos aparecen juntos sobre todo en la segunda época (1976-1991).

EPOCAS HISTÓRICAS

La iconografía de los libros de texto ilustra los diferentes períodos históricos por medio de los recursos – escenas, actividades, acontecimientos, dibujos, fotografías etc,- anteriormente mencionados. A partir del análisis realizado medimos el porcentaje de iconos de cada uno de los períodos históricos que se reflejan en el siguiente gráfico:

8.º gráfico: *Porcentaje de iconos de diferentes épocas históricas en los libros de texto del s. XX.*



Según ilustran los datos, el período más extensamente trabajado es el de la Edad Media con un 33 % de iconos de media. En este período se organizan los territorios de los Estados Modernos. Después la época histórica más trabajada es la Epoca Moderna, con un 23 %, período de la historia en el que se consolidan los Estados Absolutos. La Edad Antigua se trabaja en un porcentaje del 16 % y la Contemporánea, la más cercana a nosotros en un 15 %. El período menos conocido es la Prehistoria. Los iconos que ilustran ésta remota época son el 13 % del total.

La Época Antigua es la que menos se trabaja en el primer y segundo períodos (1876-1991). Pero, debido a la emergencia de temas relacionados con el ocio y el tiempo libre, la presencia de la Epoca Antigua y la Prrehistoria se incrementa. Por otro lado la Prehis-

toria es una época cada vez más y mejor conocida. La Epoca Contemporánea no es ni la más trabajada, ni la menos, queda ahí, entre los porcentajes medios.

CONCLUSIONES

Se puede afirmar que en el desarrollo del libro de texto a lo largo del XX la presencia de la iconografía ha ido ganando presencia e importancia. Cuando se trabajan aspectos históricos los recursos más utilizados, al igual que en otras áreas del saber, son la fotografía y el dibujo. También se utilizan recursos específicos como los cronogramas o los mapas históricos.

El mayor porcentaje de iconos históricos lo encontramos en los libros franceses en las dos primeras épocas (1876-1975 y 1976-1991). En la tercera (1992-2002), en cambio, en los de castellano.

En los libros escritos en euskara hay cada vez mayor porcentaje de iconos históricos, de 0,9 % en la primera época, hasta un pasa a un 53,39 % en la tercera.

En los libros de texto franceses se pasa de tener el mayor porcentaje de iconos históricos en la primera y segunda épocas (1876-1975 y 1976-1991) a tener en menor en la tercera (1992-2000).

En los manuales de castellano, se tiende a que tengan cada vez mayor porcentaje de iconos históricos; se pasa de un 4,25 % en la primera época (1876-1975), en la que el texto primaba sobre la ilustración, a un 78,82 % de iconos en la tercera (1992-2000).

Resumiendo:

La mayor frecuencia de iconos históricos en los libros en euskara se produce en la tercera época (1992-2000) con un 53,9 %.

Los escritos en francés, la mayoría de iconos se concentra en la segunda época (1976-1991) con un 53,72 %.

La mayoría de iconos históricos en los libros en castellano se concentra en la última época (1991-2000) con un 78,82 %.

BIBLIOGRAFÍA

- APPLE, M. W. (1986): *Ideología y currículo*, Akal, Madrid.
- APPLE, M. W. (1989): *Maestros y textos: una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*, Paidós, M.E.C., Barcelona.
- APPLE, M. W. (1995): "La política del saber oficial: ¿Tiene sentido un curriculum nacional?" in AUTORES VARIOS: *Volver a pensar la educación. (vol. I). Política, educación y sociedad*, Morata, Madrid, pp. 153-171.
- BABIN, N. (1996): *Pour l'école élémentaire. Programmes et pratiques pédagogiques*, Hachette Education.
- BARDIN, L. (1986): *Análisis de contenido*, Akal, Madrid.
- BERNSTEIN, B. (1985): "Clasificación y enmarcamiento del conocimiento educativo", *Revista Colombiana de Educación*, 15, pp. 47-75.
- BERNSTEIN, B. (1997): "Conocimiento oficial e identidades pedagógicas" in GOIKO-ETXEA PIÉROLA, J.; GARCÍA PEÑA, J. (coord.): *Ensayos de Pedagogía Crítica*, Ed. Popular, Madrid, pp. 11-28.
- BERNSTEIN, B. (1998): *Pedagogía, control simbólico e identidad. Teoría, investigación y crítica*, Morata, Madrid.
- BILBAO BILBAO, B. (1994): "Erreforma, Curriculuma eta Kultura", *Isilik*, 19, pp. 11-12.

- BILBAO BILBAO, B. (2002): *Kultura Erreferenteak Oinarrizko Hezkuntzako Curriculumean Euskal Herriko eskoletan*, EHU, Tesis Doctoral, Bilbo.
- BOURDIEU, P. (1982): *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*, Fayard, Paris.
- BOURDIEU, P. (1997): *Razones Prácticas. Sobre la teoría de la acción*, Anagrama, Barcelona.
- CASTELLS, M. (1999): *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*, Alianza, Madrid.
- CASTELLS, M. (1999): "Los estados ya no pueden gobernar, sólo negociar" in *Ajoblanco*, octubre, (On-line).
- CHOPPIN, A. (dir.) (1985): *Les manuels scolaires en France de 1789 à nos jours*, Bilan des études et recherches, Service d'histoire de l'éducation, Paris.
- CHOPPIN, A. (1992): *Les manuels scolaires. Histoire et actualité*, Hachette Éducation, Paris.
- CISTERNA CABRERA, F. (1999): *Ideología y Curriculum Oculto en la enseñanza de la Historia. La visión de la conquista Hispánica y la Formación Nacional en Chile*, Doktore-tesia, Argit. Gabea, Universidad de Valladolid, Valladolid.
- CISTERNA CABRERA, F. (2000): "El análisis crítico de los libros de texto desde la noción de "curriculum oculto". Una propuesta Teórica y Metodológica". Ponencia para ser presentada al "Congreso Nacional Reduc Investigación Educativa e Información, en el área temática "Enfoques e investigaciones Disciplinarias sobre educación", (On line, 2001-03-01).
- COLAS BRAVO, P. (1989): "El libro de texto y las ilustraciones: Enfoques y perspectivas en la investigación educativa", *Enseñanza*, 7, *Anuario Interuniversitario de Didáctica*, Ed. Univesidad de Salamanca, Salamanca.
- CUESTA FERNÁNDEZ, R. (1997): "La enseñanza de la historia como pretexto", www.quadernsdigitals.net/signos/signos22/s22laense.html.
- CUESTA FERNÁNDEZ, R. (2002): "Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia", www.edpomares.com/libros/cuesta.htm.
- EZKURDIA ARTEAGA, G. (2004): *Identitatea eta Ingurunea Curriculumean*, Tesis Doctoral, UPV, Laioa.
- EZKURDIA ARTEAGA, G. (2004): *Identitatea eta Ingurunea Euskal Herrian*, Utrisque Vasconiae, Donostia.
- PÉREZ URRAZA, Karmele (2003): *Zientzia, teknologia eta lanbideen agerpena Euskal Herriko testuliburuetan*, Tesis Doctoral, UPV-EHU.
- PÉREZ URRAZA, Karmele (2004): *Curriculum eta testuliburu Euskal Herrian*, Utrisque Vasconiae, Donostia.
- ROSA, A.; BELLELLI, G.; BAKHURST, D. (Eds.) (2000): *Memoria colectiva e identidad nacional*, Biblioteca Nueva, Madrid.
- SELANDER, S. (1990): "Análisis de textos pedagógicos. Hacia un nuevo enfoque de la investigación educativa", *Revista de Educación*, 293, Madrid, pp. 345-354.
- TIANA FERRER, A. (2000): *El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas*, U.N.E.D., Madrid.
- VILAR, P. (1997): *Pensar Históricamente. Reflexiones y recuerdos*, Crítica, Grijalbo Mondadori, Barcelona.
- VYGOTSKY, L.S. (1979): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Crítica, Barcelona.

*DOCENCIA E HISTORIA DE LA
EDUCACIÓN COMPARADA*

LA EDUCACIÓN COMPARADA MÁS ALLÁ DE LA CONVERGENCIA EUROPEA

Antonio Francisco Canales Serrano
Mercedes García de la Torre Gómez
Inmaculada González Pérez
Universidad de La Laguna

1. INTRODUCCIÓN

El trabajo que a continuación se presenta se basa en una experiencia docente que se viene desarrollando en las asignaturas de Educación Comparada, Política y Legislación Educativas y Planificación y Prospectiva Educativa, desde mediados de los años ochenta y que en el último curso se ha incorporado al plan piloto de la ULL de experimentación de los créditos ECTS.

La experiencia docente se corresponde con las motivaciones de renovación e innovación de las prácticas docentes y con los objetivos de ampliar procesos de enseñanza aprendizaje vinculados a prácticas más activas y participativas del profesorado que imparte estas materias. La coordinación entre este profesorado es imprescindible para que estos procesos de aprendizaje cumplan con los objetivos.

Para alcanzar los propósitos de esta experiencia es necesario un determinado tiempo lectivo –al menos dos horas teóricas y seis prácticas cuatrimestrales- de lo contrario, no se podría combinar la exposición de contenidos teóricos con la actividad individual y grupal de investigación entre profesorado y alumnado.

Esta práctica, refuerza un estilo de enseñanza que consiste en lograr un mayor grado de implicación del alumnado en su proceso de aprendizaje, y a la vez, impulsa el valor del aprendizaje autónomo y de investigación. Insiste también en procesos de trabajo grupal participativo, que les prepara para el desempeño profesional del Pedagogo en el que cada vez con más frecuencia se han de enfrentar.

En esta comunicación, ilustraremos esta metodología para el caso de la asignatura de Educación Comparada. En definitiva, se pretende mediante la metodología constructivista un entrenamiento en procesos de colaboración en el desarrollo de tareas de aprendizaje e investigación, a través de la aplicación del método comparativo, en la problemática de

los sistemas educativos actuales y a las tendencias internacionales en materia de educación.

2. METODOLOGÍA

La metodología utilizada persigue un doble objetivo. De un lado, se pretende reforzar los procesos de trabajo participativo a fin de preparar al alumnado para el desempeño profesional, en el que cada vez con más frecuencia es necesario el trabajo en equipo. De otro, se pretende iniciar al alumnado en la investigación entendida en un sentido extenso, es decir, tanto en sus aspectos de análisis, interpretación y conceptualización como en el más práctico de búsqueda de información. Estos propósitos pretenden ser alcanzados mediante procesos de enseñanza aprendizaje basados en las teorías constructivistas del conocimiento, donde el alumnado adquiere un papel protagonista en su propio proceso formativo. Por tanto, la metodología propuesta también contempla entre sus objetivos reforzar la autonomía del alumnado en su propio proceso de aprendizaje de los propios.

Con este fin, las actividades de aprendizaje en esta asignatura se vertebran en torno a la realización de un trabajo comparativo de investigación. El esquema que se propone es una simplificación de la metodología comparativa clásica de Bereday. Esta elección responde al carácter pautado de esta metodología, pues se considera que el alumnado no está todavía capacitado para una investigación más abierta o compleja. Las opciones de trabajo que se ofrecen al alumnado comprenden la opción más estándar de comparación de pares de países (previamente seleccionados por el profesorado), la opción del *problem approach*, consistente en la elección de uno o varios problemas educativos que se estudian en un conjunto de países y la posibilidad de estudiar las tendencias internacionales en materia de educación a través del estudio comparativo de la labor realizada por diferentes organismos internacionales (ver anexo 1). En esta última opción, que permite una mayor iniciativa al alumnado, la elección de problemas y países debe ser consensuada con el profesorado con el fin de garantizar que realmente el trabajo puede llevarse a cabo con éxito, dada la bibliografía disponible y las limitaciones del alumnado tanto en la búsqueda y comprensión de la información como en su competencia en otras lenguas que no sea el castellano. Esta propuesta no es en ningún caso cerrada y el profesorado está abierto a cualquier otra fórmula que venga del alumnado como el estudio de grupos de países o regiones dentro de un país. En este caso, de nuevo, la misión del profesorado es asegurar que efectivamente el trabajo puede llevarse a cabo con éxito.

Estos trabajos de investigación son realizados por grupos de entre cinco y siete alumnos que se constituirán en la primera quincena del cuatrimestre y que deberán permanecer estables durante la realización del trabajo. Los grupos deben ajustar el desarrollo del trabajo al calendario establecido y entregar para su corrección las partes del trabajo señaladas. Dada la naturaleza del método comparativo, el trabajo se encuentra estructurado en cuatro grandes fases que deben ser entregadas paulatinamente para su corrección por parte del profesorado, lo cual garantiza una correcta evolución del trabajo y que éste pueda concluir con éxito (ver anexo 2).

El desarrollo de la asignatura se articula en clase teóricas, clases prácticas, seminarios y exposiciones.

En las **clases teóricas** el profesorado expondrá y trabajará los contenidos fundamentales de la materia incluidos en los objetivos. Eso no supone que necesariamente en todas las clases teóricas predomine la metodología expositiva, es decir, que sean clases magistrales. El trabajo de los contenidos fundamentales puede incluir la lectura y comentario en

gran grupo de artículos que se consideren claves o todas aquellas actividades que faciliten la asimilación de los contenidos fundamentales de la materia. El objetivo de estas clases es asegurar que el alumnado conozca los contenidos que necesita para desarrollar su trabajo, a la vez que corregir la tendencia del alumnado a prestar atención exclusivamente a los contenidos relativos a los países objeto de su trabajo.

Las **clases prácticas** se centran en contenidos procedimentales imprescindibles para la correcta realización y presentación del trabajo. Básicamente se realizan dos clases prácticas a lo largo del cuatrimestre, aunque este número puede aumentarse en función de las necesidades detectadas por el profesorado. En todo caso, el objetivo de estas clases es asegurar la destreza del alumnado en procedimientos básicos y comunes sin consumir el tiempo escaso de la materia en trabajarlos en los seminarios grupo a grupo al hilo de las dificultades o deficiencias detectadas en los trabajos. Es de destacar que, como se verá, estos procedimientos no son específicos de nuestra asignatura y deberían teóricamente ser dominados por el alumnado de tercero de carrera. Sin embargo, lamentablemente la práctica muestra que, salvo algunas excepciones, esto no es así. De ahí, que el profesorado de esta materia se vea obligado a abordarlos explícitamente. Estos procedimientos son:

- Búsqueda de información en al red. Se realiza en el aula de informática y pretende enseñar a alumnado a aprovechar las posibilidades que ofrece la red, tanto en lo relativo a la consulta de bases de datos sobre sistemas educativos como a la utilización de bases o repertorios bibliográficos y revistas electrónicas.
- Normas básicas de presentación de cualquier trabajo o informe. En esta práctica se trabajan cuestiones como los sistemas de citación bibliográfica, tipografía y otras normas presentación, redactado e, incluso, errores y vicios sintácticos y léxicos.

Los **seminarios** son semanales y tienen una duración de treinta minutos. En ellos se orienta al alumnado en la realización del trabajo, se resuelven las dudas que puedan surgir y se trata de estimular el interés por la materia a través de cuestiones que plantea el profesorado. Se intenta potenciar, a la vez, la participación del alumnado, el debate sobre diferentes puntos de vista y, en general, aprovechar el reducido número de presentes para que el alumnado se habitúe a expresar y defender sus ideas en público con rigor, coherencia y solvencia argumentativa.

Por otro lado, en los seminarios se hace partícipe al alumnado de los resultados de las correcciones de las partes del trabajo entregadas. Esta obligación de entregar cada fase del trabajo para su corrección en fechas determinadas permite la evaluación efectiva del desarrollo de la investigación. Y además, posibilita realizar un seguimiento individualizado del trabajo realizado por cada alumno, constatando si éste ha asimilado o no los contenidos trabajados a lo largo de la semana; es decir, realizar una evaluación continua del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Finalmente, en las **exposiciones** cada grupo expone durante unos veinte minutos los resultados de su investigación al gran grupo. Con anterioridad a la exposición, cada grupo deberá haber puesto a disposición del resto del alumnado la fase última del trabajo o informe comparativo que, obviamente, deberá cumplir unos requisitos mínimos de calidad para dar lugar a una exposición. El gran grupo, por su parte, deberá haber leído este informe. De esta manera, se aseguran las condiciones mínimas para que pueda surgir un debate fructífero tras cada exposición.

En general, se entiende que esta metodología permite que el alumnado protagonice su propio proceso de aprendizaje, favoreciendo la interacción, el debate y la discusión refle-

xiva. La otra cara de esta metodología es el compromiso que exige del profesorado. El profesorado debe ofrecer un gran apoyo a la elaboración del trabajo, pues las primeras fases comprometen a las siguientes y, por tanto, deben ser evaluadas con rigor y con regularidad. Este proceder supone una evaluación continua y constante de la marcha y evolución del aprendizaje a lo largo del cuatrimestre. A pesar de esta implicación que requiere, valoramos nuestra experiencia como altamente gratificante.

3. OBJETIVOS

La asignatura de Educación Comparada pretende difundir la situación de la realidad educativa a escala internacional a través del conocimiento de los diversos sistemas educativos vigentes y favorecer un espíritu de apertura a la cooperación educativa internacional, especialmente en el ámbito europeo. Así mismo, pretender impulsar el valor del aprendizaje autónomo a fin de iniciar al alumnado en procesos que pueden servir, a los futuros profesionales, en posteriores proyectos de perfeccionamiento profesional.

Competencias, habilidades y destrezas

Esta asignatura presenta una serie de objetivos ligados al desarrollo de diferentes capacidades en el alumnado referidas al desarrollo de competencias, habilidades y destrezas. Algunas de estas capacidades son específicas de la asignatura pero otras gozan de un carácter transversal que, independientemente de la materia, benefician al alumnado en todas las áreas de conocimiento y en el buen desempeño de su futuro profesional.

- Las competencias, habilidades y destrezas específicas de la Educación Comparada son las siguientes:
- Reflexionar sobre el concepto, el objeto y la finalidad de la Educación Comparada.
- Conocer y contextualizar los sistemas educativos y formativos actuales en el contexto internacional y especialmente en los países e iniciativas de la UE, América Latina y África.
- Conocer las tendencias educativas internacionales y las diversas iniciativas desarrolladas por los Organismos Internacionales en el ámbito educativo.
- Conocer la legislación educativa internacional.
- Conocer los métodos y estrategias de la investigación comparada.
- Conocer las fuentes relativas al trabajo pedagógico en sus diversos ámbitos, saber acceder a ellas y utilizarlas con rigor científico.
- Aplicar los fundamentos del método comparativo.
- Investigar sobre las problemáticas más relevantes de los sistemas educativos actuales.
- Desarrollar una actitud positiva, crítica y plural de la investigación como herramienta de comprensión y mejora de la realidad educativa.

Las competencias, habilidades y destrezas de carácter transversal de la Educación Comparada son las siguientes:

- Organización y planificación.
- Gestión de información.
- Resolución de problema y toma de decisiones.
- Capacidad de análisis y síntesis.
- Capacidad crítica y autocrítica.
- Compromiso con la identidad, desarrollo y ética profesional.

Las diferentes competencias, habilidades y destrezas se pretenden desarrollar mediante el logro de una serie de objetivos establecidos para la asignatura.

Objetivos formativos generales y específicos, y su aportación a los objetivos de la titulación

Los objetivos formativos de la asignatura de Educación Comparada son de carácter general y específicos, encontrándose en estrecha relación con los objetivos generales establecidos para la titulación de Pedagogía.

Los objetivos generales y específicos establecidos son los siguientes:

Objetivo general 1. Reflexionar sobre el concepto, el objeto y la finalidad de la Educación Comparada.

Objetivos específicos:

- Conocer el concepto, el objeto y la finalidad de la Educación Comparada.
- Reflexionar sobre las distintas corrientes vigentes en torno a la disciplina de Educación Comparada.
- Desarrollar la capacidad de análisis y reflexión crítica.

Objetivo 2. Conocer la legislación educativa internacional.

Objetivos específicos:

- Conocer y comparar las principales reformas educativas vigentes en la actualidad.
- Conocer y comparar las políticas, reformas e innovaciones educativas internacionales vigentes.
- Capacidad de análisis, crítica y síntesis.

Objetivo 3. Conocer y contextualizar los sistemas educativos formativos actuales en el contexto internacional y especialmente en los países e iniciativas de la Unión Europea, América Latina y África.

Objetivos específicos:

- Conocer los diferentes tipos de sistemas educativos y su relación, así como las políticas socioeducativas subyacentes.
- Desarrollar capacidades de análisis y reflexión, de crítica y rigurosidad, bajo una visión sistemática y global.
- Esquematizar las relaciones entre sistemas y contextos sociopolíticos.

Objetivo 4. Conocer las tendencias educativas internacionales y las diversas iniciativas desarrolladas por los Organismos Internacionales en el ámbito educativo.

Objetivos específicos:

- Conocer los problemas contemporáneos de la educación mundial y las soluciones propuestas.
- Conocer las líneas de los organismos internacionales respecto a los procesos educativos con especial énfasis en la UNESCO y la UE, profundizando en la cooperación educativa internacional.

Objetivo 5. Conocer el método de investigación comparativa.

Objetivos específicos:

- Conocer los fundamentos del método comparativo.
- Conocer la lógica subyacente en la investigación comparativa.
- Aplicar el método comparativo, desarrollando destrezas intelectuales y científicas.

- Desarrollar una actitud positiva, crítica y plural de la investigación como herramienta de comprensión y mejora de la realidad educativa.
- Desarrollar una visión prospectiva de carácter transformador.

Objetivo 6. Conocer las fuentes relativas al trabajo pedagógico en sus diversos ámbitos, saber acceder a ellas y utilizarlas con rigor científico.

- Objetivos específicos:
- Conocer las principales fuentes documentales en educación necesarias para las investigaciones comparativas.
- Saber acceder a las bases de datos que permitan obtener información relevante en torno a los sistemas educativos.
- Analizar la información y seleccionar de acuerdo a criterios científicos para enjuiciar la información y los recursos disponibles.
- Desarrollar la capacidad de análisis, comparación y síntesis.

4. CONTENIDOS FORMATIVOS Y SU VINCULACIÓN A LOS DESCRIPTORES DE LA TITULACIÓN

| Bloques temáticos | Descriptor |
|---|--|
| Epistemología, génesis y evolución de la Educación Comparada. | EDUCACIÓN COMPARADA/CONCEPTO Y FINALIDAD |
| Perspectiva actual de la Educación Comparada. | EDUCACIÓN COMPARADA/PROBLEMAS EDUCATIVOS/INVESTIGACIÓN EDUCATIVA |
| Origen, evolución y tendencias de los sistemas educativos. | SISTEMAS EDUCATIVOS/POLÍTICAS EDUCATIVAS/REFORMAS EDUCATIVAS |
| Los Organismos Internacionales y la Cooperación Educativa Internacional | ORGANISMOS INTERNACIONALES/COOPERACIÓN EDUCATIVA INTERNACIONAL |
| Metodología de la Educación Comparada | MÉTODO COMPARATIVO |
| Las Prospectiva Educativa como instrumento de mejora educativa. | PORSPECTIVA EDUCATIVA/ PANORAMA INTERNACIONAL DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS |

5. PROGRAMACIÓN DE LA ACTIVIDAD DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

| PROGRAMACIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE | | | | | | | |
|--|--|-----------------------------------|-------------------------------|---|--|-----------------------------------|--|
| | ACTIVIDAD PROFESORADO | | ACTIVIDAD ALUMNADO | | Total horas trabajo alumnado A= (HP+HNP) x n° semanas | | |
| | Objetivos | Estrategia de enseñanza | Horas lectivas semanales (Pl) | Trabajo de aprendizaje | | Horas presenciales semanales (HP) | Horas no presenciales semanales (factor trabajo) (HNP=HPxFT) |
| Clase teórica magistral | Explicar fundamentos teóricos | Expositiva | 2 | Conocer, comprender, plantear dudas | 2 | 6 | 90,00 |
| Seminarios | Dirección y asesoramiento para la elaboración de trabajos de investigación comparativa de sistemas educativos, así como las correcciones a la elaboración de los borradores. | Activa-participativa | 1 x 2 grupos = 2 | Trabaja en grupo, plantea problemas, resuelve | 1 | 2,5 | 37,5 |
| Aula informática | Guía y asesoramiento para la búsqueda y selección de fuentes primarias, secundarias y auxiliares. | Activa-participativa | 0,3 x 2 grupos = 0,6 | Trabaja individualmente, práctica, resuelve dudas | 0,3 | 0,6 | 9 |
| Asistencia a exposiciones | Aplicación de conocimientos fundamentales sobre los sistemas educativos actuales. | Expositiva por parte del alumnado | 0,4 | Conocer, comprender, plantear dudas | 0,4 | 0,7 | 10,5 |
| TOTAL | | | | | | | 147 |

| PROGRAMA DE TUTORIZACIÓN | | | |
|---------------------------------|---|--|--|
| Funciones | Objetivos | Horas trabajo profesorado (P2) por semana | Horas trabajo alumnado cuatrimestre o curso (B) |
| Resolución de problemas | Comentar y resolver dudas sobre demandas específicas de cada alumno relativas a conceptos teóricos y su aplicación práctica en el método comparativo. | 3 | |
| Resolución de problemas | Orientar y resolver dudas sobre demandas de los grupos de trabajo relativas a conceptos teóricos y su aplicación práctica en el método comparativo (12 grupos). | 3 | 3,75 |
| TOTALES | | 6 | 3,75 |

| SISTEMA DE EVALUACIÓN | | | | | | |
|------------------------------|--|---------------|--------------------------------|---|-------------------------|---------------|
| Tipo de actividad | Descripción | Criterios (%) | Horas trabajo profesorado (P3) | Horas trabajo alumnado cuatrimestre o curso | | |
| | | | | Estudio personal (EP) | Realización prueba (RP) | Total C= P+RP |
| Exámenes | | | | | | |
| Ejercicios | | | | | | |
| Trabajos (redacción final) | Redacción final de trabajos | 90 | 48 (12 trabajos) | | 8 | 8 |
| Exposiciones orales | Preparación y realización de la exposición | 10 | 6 | 4,5 | 0,5 | 5 |
| TOTAL | | 100 | 54 | 4,5 | 8,5 | 13 |

6. CONCLUSIONES

Destacamos como puntos en común en las tres asignaturas las siguientes innovaciones que desde nuestro punto de vista debían ir abriéndose camino en la docencia universitaria. Consideramos que la metodología en estas asignaturas ofrece una dinámica de trabajo en la que el alumnado protagoniza su propio proceso de aprendizaje, favoreciendo la interacción, el debate, la discusión.

El alumnado protagoniza su propia investigación: toma de decisiones, opciones, elección bibliografía, consulta de otras fuentes, creación de estrategias.

Importancia de la creatividad y de la iniciativa.

Metodología de elaboración a través de seminarios semanales en los que se pone en común toda la información elaborada y se discuten los progresos de cada grupo.

Trabajo en grupo en el que todos los miembros del mismo se ven motivados a participar y hacer sus aportaciones.

Existe un trabajo guiado dentro de un marco de libertad y autonomía en la elaboración: no se esperan unos determinados resultados sobre un trabajo en cuestión, o la presentación de alternativas predeterminadas.

Exigencia de unos niveles de calidad compatibles con la independencia de criterios del grupo.

Evaluación continua por parte del profesorado: en la medida en que la corrección de las primeras fases de la investigación compromete la de las siguientes, cada paso del trabajo se analiza y se corrige al ser elaborado tanto en seminario a través del debate con el grupo, como en una presentación escrita que se entrega al profesorado una vez que se ha clarificado qué se quiere hacer y lo que se ha hecho.

Autoevaluación: el alumnado reflexiona acerca de sus logros y es consciente a través de las sucesivas discusiones y correcciones de la evolución de su trabajo.

Análisis conjunto de las dificultades en la marcha del curso, tanto durante su desarrollo como al final.

BIBLIOGRAFÍA

FERRER, F. (2002): *La Educación Comparada Actual*. Barcelona: Ariel.

SCHRIEWER, J. (comp.) (2002): *Formación del discurso en la educación comparada*. Barcelona: Pomares.

Proyecto Piloto de Experimentación del crédito europeo, convocatoria 2005/06, Universidad de La Laguna.

Carta Magna de las Universidades Europeas (1988).

Declaración de Bolonia (1999).

Declaración de Bolonia: adaptación del sistema universitario español a sus directrices (2000).

Anexo 1: MODALIDADES DE TRABAJO

A. Estudios Comparados de sistemas educativos

1. Niveles y Modalidades:

- Infantil y Primaria
- Secundaria y Formación Profesional
- Superior

2. Países:

- Inglaterra /España
- Francia/Alemania
- Suecia/Finlandia
- Estados Unidos/Japón
- Perú/Ecuador
- Nicaragua/Guatemala
- Cuba/Nicaragua
- Paraguay/Bolivia

3. Temas:

- LRU/LOU
- LOGSE / LOCE / LOE
- Espacio de convergencia europeo

B. Estudios Comparados sobre problemas en educación (en los mismos sistemas educativos señalados en el apartado A).

- Administración Educativa
- Gestión, Participación y Evaluación de los sistemas educativos
- Problemática educativa en países en vías de desarrollo y desarrollados.

C. Cooperación educativa (con referencia específica a los proyectos de desarrollo y su vinculación con la educación).

- Programas de Cooperación Universitaria
- Organismos Internacionales de Educación: OG/ONG

IDENTIFICACIÓN DEL PROBLEMA O DE LAS UNIDADES DE COMPARACIÓN

- 1.1. DELIMITACIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO:
 - 1.1.1. Acotación el tema
 - 1.1.2. Justificación la elección del tema
 - 1.1.3. Establecimiento de los objetivos
 - 1.1.4. Elaboración del marco teórico
- 1.2. DELIMITACIÓN DEL MÉTODO A UTILIZAR:
 - 1.2.1. Establecimiento del método base de la investigación
 - 1.2.2. Establecimiento de los recursos metodológicos
 - 1.2.3. Concreción de las técnicas o métodos a utilizar
 - 1.2.4. Identificación las fuentes de información
- 1.3. FORMULACIÓN DEL CRITERIO DE COMPARACIÓN

FASE ANALÍTICA

- 2.1. FORMULACIÓN DE LAS PREHIPÓTESIS
- 2.2. ESTABLECIMIENTO DE LAS CATEGORÍAS CLASIFICATORIAS
- 2.3. DESCRIPCIÓN Y EXPLICACIÓN DE LOS DATOS RECOPIADOS

FASE SINTÉTICA

- 3.1. FORMULACIÓN DE LAS HIPÓTESIS COMPARATIVAS
- 3.2. SELECCIÓN DE DATOS
- 3.3. YUXTAPOSICIÓN DE DATOS

FASE COMPARATIVA

- 4.1. CONSTATAción DE SEMEJANZAS Y DIFERENCIAS
- 4.2. CONCLUSIONES COMPARATIVAS
- 4.3. VALORACIÓN PROSPECTIVA/APLICACIONES

VALORACIÓN GRUPAL

FUENTE Y BIBLIOGRAFÍA

EL PROCESO DE BOLONIA ¿UN PASO ADELANTE EN LA EVOLUCIÓN DE LA EDUCACIÓN COMPARADA?

Carmen María Fernández García
Universidad de Oviedo

La Educación Comparada constituye una Ciencia de la Educación que en su relativamente corta vida como disciplina académica, se ha visto obligada a emprender cambios muy significativos. En este sentido, puede apreciarse que desde los primeros estudios descriptivos de las realidades educativas de otros países – especialmente aquéllos que presentaban rasgos más exóticos o diferencias culturales más evidentes – que invitaban a realizar una comparación *in mente*, se ha avanzado notablemente. Así, se ha pasado por una época de exceso de valoración de los propios sistemas educativos influenciada sin duda alguna por el fuerte peso del nacionalismo y la necesidad de utilizar el sistema educativo como elemento de unificación de los recién creados Estados Modernos, hasta momentos de mayor racionalidad en los que se llega a la conclusión de que la Educación Comparada no puede ser la excusa para trasladar de un modo automático las prácticas educativas de un país a otro. En este sentido resultan de gran actualidad las palabras de Michael Sadler (citado en HIGGINSON, 1973: 365 - 366) cuando afirmaba que:

«Al estudiar los sistemas extranjeros de educación no debemos olvidar que todo lo que ocurre fuera de las escuelas tiene mayor importancia que lo que acontece dentro, y gobierna (a la vez que sirve para su interpretación) los factores internos. No podemos pasearnos a nuestro antojo por los sistemas educativos del mundo entero como lo haría un niño por un jardín, cortando una flor de una planta y algunas hojas de otra, y esperar que si después se metiera en tierra lo recogido el resultado sería una planta que diera frutos. Un sistema nacional de educación es algo vivo, resultante de luchas y dificultades, quizás olvidadas, y de batallas pretéritas. Encierra algo de la dinámica secreta que hace posible la vida nacional».

Así, de un modo progresivo la Educación Comparada se ha configurado como una ciencia que posee un objeto y un método propio. Aunque los debates acerca de esta cuestión han sido notables, podemos resumir las distintas posturas afirmando que son básicamente dos: la existencia de un objeto amplio (el análisis de la educación como fenómeno de tipo general) y en segundo lugar, el más aceptado internacionalmente, el que la autora de la presente comunicación suscribe, de tipo restringido: el estudio de los sistemas educativos formales organizados por los diversos Estados. En cualquier caso, la toma de posición dentro de este segundo paradigma no implica en modo alguno que no se deba consi-

derar igualmente la relevancia de otros procesos educativos que se sitúan fuera del ámbito de la educación formal.

En cuanto a la metodología cabe resaltar que la Educación Comparada dispone de una metodología, que sin bien comparte con otras ciencias sociales, sin embargo, aplicada a la educación adquiere un tinte especial. Además, la metodología comparada supone mucho más que una comparación tal y como se entiende en sentido vulgar, precisándose la realización de una comparación multinivel (MARTÍNEZ USARRALDE, 2003: 20) que ponga en relación realidades muy distintas y que, desde luego, necesita superar la mera descripción. De esta suerte, y simplificando las argumentaciones que se podrían proporcionar en este sentido, se puede mantener que la Educación Comparada exige la combinación de una tarea de descripción, de interpretación, de yuxtaposición y de comparación propiamente dicha.

Situadas estas ideas generales, pero fundamentales para entender las bases en las que se sustenta la disciplina, estamos en disposición de proceder a estudiar y analizar la posición que la Educación Comparada está llamada a desempeñar en el marco del Espacio Europeo de la Educación Superior (EEES). La razón de esta elección de estudio es sencilla. Dados los cambios que la Universidad deberá acometer próximamente debido a las modificaciones que supondrá el llamado Proceso de Bolonia, parece que esta disciplina reúne unas condiciones óptimas para poder afrontar su estudio de un modo racional y adecuado, permitiendo salvar una de las críticas que frecuentemente se le han hecho como disciplina: permanecer enzarzada en debates teóricos y epistemológicos baldíos, sin desarrollar medidas o estrategias concretas que posibiliten realizar una contribución de interés a la práctica educativa, ayudar en la toma de decisiones y contribuir a dibujar líneas de prioridades en la planificación educativa del propio país, pero también de otros: *«Conocer lo que se propone y se intenta desarrollar en situaciones afines a la que vivimos es indispensable para elaborar un juicio razonable sobre lo que debemos hacer en nuestro país»* (NOAH, 1990:180).

En efecto, si se suscribe la idea anteriormente comentada de que la Educación Comparada posee un objeto propio, a saber los sistemas educativos formales, parece indiscutible que como disciplina brindará las herramientas conceptuales y metodológicas necesarias para comprender e interpretar adecuadamente el reto que ahora se plantea en uno de los sectores de dichos sistemas educativos: la Educación Superior. De estas breves reflexiones puede extraerse una idea que sostiene que desde la Educación Comparada debe generarse un espacio de reflexión que sirva como referencia para entender e interpretar las medidas que se sugieren como convenientes. En un momento como el presente, en el que abundan las incertidumbres y las dudas acerca de la capacidad de afrontar los cambios con unos niveles de calidad suficiente, puede resultar tranquilizante evidenciar que nuestros problemas son compartidos y por lo tanto, que quizás la solución resulte más fácil si intentamos aprender algo de valor acerca de las respuestas adoptadas por otros sistemas:

«(...) nuestros problemas no son únicos, aspecto de enorme utilidad, ya que nos incita a buscar y a comprender fuerzas y factores fuera de las fronteras de nuestra sociedad (...) En tales casos no sólo es provechoso conocer los fenómenos que tienen lugar en otros países sino los intentos de solución en curso y las dificultades que éstos deben superar» (NOAH, 1990: 179).

Paralelamente, se puede afirmar que la metodología comparativa científica ofrecerá conclusiones interesantes en este sentido. Así, mediante la realización de estudios comparativos cuyas unidades de comparación sean internacionales o supranacionales, según los casos, será posible advertir que no todos los sistemas de Educación Superior presentarán

las mismas dificultades para adaptarse al EEES, que existen factores exógenos que determinarán el éxito o fracaso de las nuevas medidas, que existen culturas académicas y profesionales más proclives a los cambios, etc. A modo de síntesis, y ante la imposibilidad de mencionar en esta comunicación todos los factores que pueden ser decisivos, resaltaremos al menos dos. Por un lado, el peso de la tradición del propio sistema, es decir, los diferentes modelos de universidad que se han ido fraguando a lo largo del tiempo en los diversos países europeos: modelos centrados en la transmisión de conocimientos académicos vs. modelos centrados eminentemente en la investigación¹ (MICHAVILA Y CALVO, 1990; PEÑA CALVO, 2005). Por otro, la existencia de una conciencia relativamente generalizada en la sociedad y en los agentes implicados en la Educación Superior acerca de la necesidad de una transformación en el propio sistema, por razones tales como: las escasas posibilidades de inserción laboral que la Educación Superior ofrece a sus egresados; la presencia de altas tasas de abandono entre sus estudiantes; el escaso atractivo que presenta para los estudiantes o los empleadores; las dificultades observadas en algunos planteamientos metodológicos tradicionales, etc.

CONTEXTO EUROPEO DEL CAMBIO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

El proceso de Bolonia ha iniciado un proceso de cambio en toda la Universidad Europea. Documentos sucesivos tales como la Declaración de la Sorbona (1998), Declaración de Bolonia (1999), Comunicado de Praga (2001), la Comunicación Oficial de las Comunidades Europeas “El papel de las Universidades” (COM 2003 58 final), Declaración de Graz (2003), la Conferencia de Berlín (2003) o el Comunicado de la Conferencia de Bergen (2005) han ido perfilando las bases del nuevo modelo universitario europeo. Existen al menos tres ideas centrales para comprender en toda su extensión las modificaciones que tendrán lugar:

- La competitividad de las Universidades y de los universitarios. Aunque la competitividad es entendida de un modo genérico toma como referencia importante la necesidad de un mayor poder de captación y desempeño en comparación con las Universidades norteamericanas, no sólo durante la realización de los estudios sino también una vez concluidos éstos.
- El control de la calidad. En este sentido cabe comentar que esta supervisión se extiende a todos los ámbitos y agentes que intervienen en la Educación Superior. Se habla de calidad de las titulaciones (para su acreditación), de calidad de la enseñanza e investigación universitaria (aparecen a tal efecto agencias evaluadoras de la calidad) y de la calidad de los aprendizajes universitarios (esta circunstancia obliga a una

¹ Aunque no nos detendremos en esta cuestión pues excedería las posibilidades de esta comunicación, recogemos a modo de esquema que ilustre esta diversidad, las reflexiones de Michavila y Calvo (2000) quienes se refieren a de cuatro modelos de universidades claramente diferentes:

- a) Modelo francés: Centros universitarios de carácter público, dependientes y financiados por la Administración Central.
- b) Modelo anglosajón: visión más integral de la institución universitaria, encaminada a una formación lo más completa posible del estudiante (régimen internado, importancia de los *colleges*, tutorías, etc.).
- c) Modelo alemán: libertad académica en la institución, propia retroalimentación de la ciencia y vinculación al mundo del trabajo. La investigación se convierte en centro de la actividad universitaria y contribuye la base de la enseñanza.
- d) Modelo de los países PECO: universidades altamente especializadas y dependientes de distintas administraciones según su campo de especialización.

revisión de las estrategias metodológicas para conseguir los resultados de aprendizaje esperados en el grupo de alumnos concreto de una materia o, en sentido más genérico, de una titulación).

- La reorganización de los estudios universitarios. A partir del 2010 se establecerá una estructura de dos niveles: estudios de Grado y estudios de Postgrado. Dejando al margen los estudios de Postgrado que escapan en cierta medida al objetivo de esta comunicación, cabe señalar que los estudios de Grado son concebidos con un carácter eminentemente generalista aunque ligado a una serie de competencias (genéricas o específicas) determinadas por los perfiles profesionales que se han establecido para cada una de las titulaciones.
- En este contexto de modificaciones los Estados miembros de la Unión han desarrollado distintos ritmos de trabajo. Cabe tomar en consideración que estas diferentes «velocidades» tienen su razón de ser, entre otros factores, en la mayor o menor adecuación de los sistemas tradicionales universitarios de cada uno de los países y las nuevas medidas propuestas. Es sabido que existen sistemas (es el caso del sistema universitario inglés, por resaltar algún ejemplo) que por su estructura actual presentan menos dificultades para ajustarse metodológica y estructuralmente a los cambios del EEES. Por el contrario existen otros como el español, que tendrán que realizar transiciones más serias y a gran escala en lo que respecta a su estructura interna, su metodología e incluso los roles que deberán asumir los docentes y los discentes en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Para conseguir que en el año 2010 las estructuras universitarias se encuentren funcionando conforme a los nuevos criterios, nuestro país ha iniciado la elaboración de los Reales Decretos que definen los cambios a introducir (Real Decreto que regula el nuevo sistema de créditos (2003); Real Decreto por el que se establece el Suplemento Europeo al Título (2003); Real Decreto por el que se establecen los estudios de Grado (2005); Real Decreto por el que se establecen los estudios de Postgrado (2005) etc). Asimismo, han comenzado a darse a conocer las primeras propuestas de títulos de Grado (entre las que se incluye el título de Grado de Educación Infantil y Educación Primaria pero no todavía Pedagogía o Educación Social) y se espera que paulatinamente se den a conocer las nuevas titulaciones de Grado.

Aunque no disponemos de los documentos definitivos que regulen los estudios de Grado de Pedagogía, no obstante, sí podemos tomar como referencia la posición que la Educación Comparada ocupa dentro del proyecto que se ha ocupado del tema de las competencias a partir de la definición de una serie de perfiles profesionales: el Libro Blanco sobre los estudios de Pedagogía y Educación Social elaborado desde la ANECA. En efecto, este texto que nos dará una imagen aproximada del status que recibe nuestra disciplina en el contexto internacional y en los nuevos planes de estudio. En definitiva, consideramos que el análisis de esta documentación permitirá constatar si los futuros profesionales de la educación verán recogidas en su formación inicial las oportunidades de comprensión del EEES que como hemos comentado anteriormente, puede ofrecer la Educación Comparada. Entendemos que si esto no fuera así, es decir, si estos proyectos de análisis de las competencias necesarias para el título de grado de Pedagogía prescindieran de la aportación del campo de estudio, metodológico y de investigación de la actual Educación Comparada, sin duda alguna existirán carencias importantes para desarrollar una adecuada reflexión acerca del origen e implicaciones que el conocimiento de los sistemas educativos, los rasgos diferenciales que presentan en los distintos países, las influencias con-

textuales que éstos recibe, etc. pueden suponer para el análisis crítico del EEES tanto en la situación actual de estudiantes universitarios como en la futura de ejercicio profesional. Esta necesidad parece urgente por cuanto se observa que muchos de los actuales estudiantes de Pedagogía muestran un desconocimiento importante del proceso de Bolonia, habiendo desarrollado en ocasiones imágenes o percepciones sesgadas, fruto del desconocimiento de las fuentes primarias acerca del EEES.

EL LIBRO BLANCO DE PEDAGOGÍA Y LA RELEVANCIA QUE CONCEDE A LA EDUCACIÓN COMPARADA

A continuación presentamos el conjunto de competencias transversales (o generales) que según el Libro Blanco de la ANECA (2005) correspondiente a los estudios de Grado de Pedagogía y Educación Social, serán necesarias para los futuros pedagogos.

TABLA 1.- COMPETENCIAS TRANSVERSALES (ANECA, 2005: 142)

INSTRUMENTALES

1. Capacidad de análisis y síntesis
2. Organización y planificación
3. Comunicación oral y escrita en la/s lengua/s materna/s
4. Comunicación en una lengua extranjera
5. Utilización de las TIC en el ámbito de estudio y contexto profesional
6. Gestión de la información
7. Resolución de problemas y toma de decisiones

INTERPERSONALES

1. Capacidad crítica y autocrítica
2. Capacidad para integrarse y comunicarse con expertos de otras áreas y en distintos contextos
3. Reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad
4. Habilidades interpersonales
5. Compromiso ético

SISTÉMICAS

1. Autonomía en el aprendizaje
2. Adaptación a situaciones nuevas
3. Creatividad
4. Liderazgo
5. Iniciativa y espíritu emprendedor
6. Apertura hacia el aprendizaje a lo largo de toda la vida
7. Compromiso con la identidad, desarrollo y ética profesional
8. Gestión por procesos con indicadores de calidad

En relación a las llamadas *competencias transversales* puede mantenerse que a pesar de su carácter general y por tanto no alusivo a ninguna disciplina académica en concreto, sí se aprecia que algunas de las competencias mencionadas podrían ser trabajadas de una forma muy adecuada desde nuestra disciplina. Debe mencionarse en cualquier caso que la asignación de competencias que vamos a realizar a continuación tiene como único valor guiar nuestra reflexión acerca de la Educación Comparada en el EEES puesto que, como

se ha comentado, a efectos prácticos y desde un punto de vista teórico no resulta adecuado realizar esta separación de asignaturas que trabajarán determinadas competencias (especialmente las transversales). Con ello se quiere decir, que en el nuevo modelo universitario todas las materias, de una forma conjunta e integradora, deberán contribuir a trabajar todas y cada una de las competencias que los universitarios y futuros trabajadores requerirán en su desempeño profesional.

Con la cautela a la que obliga la matización que se ha comentado afirmamos que algunas de las competencias pueden ser óptimamente trabajadas desde nuestra disciplina. Nos estamos refiriendo en concreto a la práctica totalidad de las competencias que han sido denominadas como *instrumentales e interpersonales*. Por su propia naturaleza, dado que la Educación Comparada constituye una ciencia analítico – sintética (GARCÍA GARRIDO, 1982: 189) los procesos de investigación a los que dan lugar nuestras clases necesariamente requerirán por parte de los alumnos la combinación de la *capacidad de análisis y de síntesis*. Naturalmente, ello se hace especialmente patente en el momento en el que, en el marco de los estudios comparativos que frecuentemente solicitamos que realicen nuestros estudiantes como complemento a la lección magistral y a otras actividades prácticas, éstos se ven obligados a realizar en primer lugar una descripción analítica de cada uno de los elementos que constituyen el objeto de estudio del que se estén ocupando en su trabajo y cuando finalmente, proceden a realizar una síntesis comparativa que aúne las interpretaciones y la revisión de las hipótesis comparativas que hayan establecido como guía fundamental del mismo. El resto de las *competencias instrumentales* (organización y planificación; comunicación oral y escrita en la lengua materna; comunicación en una lengua extranjera; utilización de las TIC en el ámbito de estudio y contexto profesional; gestión de la información y resolución de problemas o toma de decisiones) no son sino consecuencias naturales de este proceso de investigación comparativa al que se ven instados.

En este sentido, cabe mencionar que muchos de los estudiantes que se encuentran actualmente en las aulas de las Facultades de Educación o de Pedagogía muestran serias dificultades en relación a algunas de estas competencias. Así, por ejemplo, suelen evidenciar problemas en su capacidad para organizarse, distribuir tareas o tomar decisiones que les obliguen a adoptar una línea de trabajo común con otros compañeros; también parecen limitantes para la realización de sus estudios comparativos las deficiencias que presentan para el adecuado manejo, comprensión y expresión en lenguas extranjeras². Este último hecho referido a su dominio lingüístico, además de poner de manifiesto la necesidad de revisar el tratamiento de las lenguas extranjeras de las etapas educativas previas a la Universidad, dificulta notablemente el aprovechamiento de las fuentes primarias o secundarias que se encuentran a su disposición en los idiomas originales del país que se esté estu-

² Esta circunstancia llega a condicionar incluso la realización de sus trabajos y la elección de temas que realizan. En este sentido, muchos de los alumnos que están cursando en curso académico 2005/2006 la asignatura de Educación Comparada en la Universidad de Oviedo manifiestan que si bien consideran que el estudio de un sistema educativo europeo podría resultar muy interesante, sin embargo, no se sienten con capacidad de afrontar su estudio por su inseguridad para poder solicitar información en un idioma distinto del castellano, o para trabajar de un modo comprensivo con materiales y documentación escrita en otro idioma. De este modo, se observa que del total de 21 grupos de trabajo constituidos en la asignatura, un grupo notable ha optado por el estudio de sistemas educativos latinoamericanos aun cuando han constatado en la fase previa de búsqueda de información que las dificultades para encontrar datos actualizados y sistematizados van a ser mayores que en un sistema europeo. A título de ejemplo, y para reforzar esta idea, presentamos a continuación la distribución de sistemas educativos que han sido elegidos de forma voluntaria por los alumnos para la realización de su estudio comparativo, tarea que constituye una de las actividades obligatorias de la asignatura:

diando o en muchas de las interesantes bases de datos que podrían utilizar para la recogida de información. Tal es el caso de EURYDICE que contiene abundante información sobre sistemas educativos europeos (en concreto en el apartado correspondiente a EURYBASE) y publicaciones relativas a estudios comparativos sobre educación, pero con la peculiaridad de que generalmente dicha información se encuentra o en el idioma oficial del sistema de que se trate, o en otros más generalizados como el inglés, francés o alemán. Por lo tanto, se aprecia cómo debido a esta «incompetencia» lingüística los alumnos pierden la posibilidad de manejar una información fácilmente accesible, actualizada y muy relevante en una disciplina que como la Educación Comparada suele requerir el dominio de otras lenguas distintas de la materna.

En relación a las *competencias interpersonales* se puede afirmar que la naturaleza de los contenidos teórico – prácticos que trabaja la Educación Comparada exige la *Capacidad crítica y autocrítica; el reconocimiento y respeto a la diversidad/ multiculturalidad* en cuestiones como la reflexión sobre los efectos de la valoración de la globalización educativa, la repercusión de las políticas internacionales de educación, las ventajas o desventajas del modelo educativo del propio país o el análisis crítico de las fuentes primarias disponibles. Por otro lado, también requiere de la concurrencia de una serie de habilidades sociales (capacidad para integrarse y comunicarse con expertos de otras áreas y en distintos contextos; habilidades interpersonales) a las que ya hemos hecho alusión al referirnos a las competencias instrumentales.

Se puede mencionar que la Educación Comparada, como otras disciplinas que constituyen actualmente el plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía, también puede realizar una aportación interesante para el desarrollo de competencias tales como: autonomía en el aprendizaje; adaptación a situaciones nuevas; creatividad; liderazgo; iniciativa y

TABLA 2.- DISTRIBUCIÓN POR TEMAS PARA LA REALIZACIÓN DE ESTUDIO COMPARATIVO

| Sistema Educativo elegido | | Número de grupos de trabajo | Alumnos que componen el grupo |
|---|------------|-----------------------------|-------------------------------|
| SISTEMAS EDUCATIVOS LATINOAMERICANOS | | | |
| | México | 2 | 4 y 3 respectivamente |
| | Argentina | 2 | 4 y 3 respectivamente |
| | Cuba | 2 | 5 y 3 respectivamente |
| | Paraguay | 1 | 4 |
| | Uruguay | 1 | 4 |
| | Perú | 1 | 3 |
| SISTEMAS EDUCATIVOS EUROPEOS | | | |
| | Finlandia | 2 | 4 y 4 respectivamente |
| | Inglaterra | 2 | 5 y 3 respectivamente |
| | Suecia | 1 | 4 |
| | Dinamarca | 1 | 4 |
| | Alemania | 1 | 2 |
| | Holanda | 1 | 2 |
| | Luxemburgo | 1 | 1 |
| | Italia | 1 | 1 |
| | Francia | 1 | 1 |
| | Escocia | 1 | 1 |

espíritu emprendedor; apertura hacia el aprendizaje a lo largo de toda la vida; compromiso con la identidad, desarrollo y ética profesional; y gestión por procesos con indicadores de calidad; competencias que no comentaremos por constituir un marco general de trabajo para el conjunto del plan de estudios y por lo tanto, no específico del campo de trabajo de la Educación Comparada.

Por último, resaltaremos que el Libro Blanco publicado por la ANECA para los estudios de Pedagogía también establece una serie de competencias específicas que parecen relevantes para guiar la elaboración de los nuevos títulos de Grado y que son complementarias de las generales que acabamos de comentar. Se observa cómo del total de 31 competencias específicas que se fijan existe una de ellas que encaja a la perfección con los contenidos, procedimientos y actitudes que aborda la Educación Comparada como disciplina académica (ANECA, 2005: 159 – 180): «*conocer y contextualizar los sistemas educativos y formativos actuales en el contexto internacional y especialmente en los países e iniciativas de la Unión Europea*»³;

TABLA 3.- COMPETENCIAS ESPECÍFICAS (ANECA, 2005: 159)

1. Conocer y contextualizar los sistemas educativos y formativos actuales en el contexto internacional y especialmente en los países e iniciativas de la Unión Europea

CONOCIMIENTOS (SABER)

- a. Diferentes tipos de sistemas educativos (integrados, diferenciados), sus características y sus distribución en Europa y América
- b. Sistemas de formación de adultos en el contexto europeo
- c. Sistemas de enseñanza abierta y a distancia en el contexto europeo y americano
- d. Relación entre los sistemas educativos y las políticas socioeducativas subyacentes
- e. Relación entre los contextos socioeconómicos y culturales y los sistemas educativos
- f. Líneas de los organismos internacionales respecto a los procesos educativos con especial incidencia en la UNESCO y la Unión Europea

DESTREZAS (SABER HACER)

- a. Analizar los sistemas educativos para establecer sus características e inclusión en modelos diferenciados o integrados
- b. Esquematizar las relaciones entre sistemas y contextos sociopolíticos
- c. Sintetizar los modelos educativos mundiales existentes y su evolución en una línea de tiempo de la 2ª mitad del siglo XX

³ Para completar esta idea recogemos a continuación algunas de las *competencias específicas* que completan el título de Grado de Pedagogía: conocer los procesos históricos de los sistemas, las profesiones y las instituciones y/o organizaciones de educación y formación; conocer las bases teóricas y epistemológicas de los procesos educativos y formativos; conocer los fundamentos y la metodología de evaluación referida a programas, contextos, procesos, productos (...) y sistemas educativos; conocer los fundamentos teóricos y metodológicos sobre la construcción, validación y uso de los instrumentos de medición educativa; conocer las bases del desarrollo humano; conocer los modelos, principios y enfoques de la orientación educativa, escolar y profesional en contextos educativos diversos; conocer los principios y fundamentos de la atención a la diversidad en educación; conocer los fundamentos y principios de la teoría del currículo y su aplicación a los procesos de enseñanza – aprendizaje; conocer las teorías, modelos y programas de formación del profesorado; conocer los métodos y estrategias de la investigación educativa; conocer las fuentes relativas al trabajo pedagógico en sus diversos ámbitos, saber acceder a ellas y gestionarlas; conocer la legislación educativa; fundamentar el diseño de medios didácticos y de contextos educativos, y diseñar y evaluar su utilización; (...)

ACTITUDES (SABER HACER)

- a. Capacidad de análisis y síntesis
- b. Rigurosidad
- c. Objetividad
- d. Capacidad reflexiva
- e. Visión sistémica y global
- f. Capacidad de crítica

De la lectura de las *competencias específicas* anteriores se deduce que todas ellas guardan una estrecha relación con una concepción de Educación Comparada entendida como la ciencia que, mediante el método comparativo científico, se dedica al estudio de los sistemas educativos formales, tomando en consideración la influencia que en su evolución y análisis pueden tener elementos propiamente pedagógicos y de contexto. Partiendo de esta consideración se aprecia que en el listado de competencias se puede establecer una división entre las que hacen referencia al objeto de estudio de la Educación Comparada; la relación de éste con el contexto y por último, su metodología:

- **Objeto de estudio:** Diferentes tipos de sistemas educativos, sus características y sus distribución en Europa y América; Sistemas de formación de adultos en el contexto europeo; Sistemas de enseñanza abierta y a distancia en el contexto europeo y americano; Analizar los sistemas educativos para establecer sus características e inclusión en modelos diferenciados o integrados; Sintetizar los modelos educativos mundiales existentes y su evolución en una línea de tiempo de la 2ª mitad del siglo XX
- **La relación del objeto con el contexto:** Relación entre los sistemas educativos y las políticas socioeducativas subyacentes; Relación entre los contextos socioeconómicos y culturales y los sistemas educativos; Líneas de los organismos internacionales respecto a los procesos educativos con especial incidencia en la UNESCO y la Unión Europea; Esquematizar las relaciones entre sistemas y contextos sociopolíticos
- **Referencias al uso de una metodología concreta:** Capacidad de análisis y síntesis; Rigurosidad; Objetividad; Capacidad reflexiva; Visión sistémica y global; Capacidad de crítica.

Como conclusión, mantenemos que el trabajo de todas las competencias permitirá, en el contexto del EEES, que los actuales alumnos y futuros profesionales de la educación desarrollen una noción clara de que, al estar compuestos los sistemas educativos por elementos interdependientes, resultan una realidad que requiere procesos de análisis complejo y más aún en un momento como el presente en que la educación se desarrolla en un contexto supranacional. Esta circunstancia obliga a no conformarse con la constatación de los fenómenos que suceden en un determinado sistema o contexto, supone un llamamiento para comprender el porqué de tal presencia, incita a indagar acerca de las razones de fondo que justifican la adopción de determinadas decisiones o el hecho de que ante un mismo problema, las soluciones planteadas sean en ocasiones divergentes.

CONCLUSIÓN

Con todas las dudas y dificultades del proceso de cambio en la Educación Superior como telón de fondo y con otras muchas que seguramente podrían ser planteadas, la Educación Comparada se erige como una disciplina que podría tener mucho que decir. Siendo prudentes y sin olvidar que el objetivo último no puede ser en ningún caso ofrecer

«recetas» de lo que ha funcionado en otros momentos o espacios, sí parece conveniente tener en el punto de mira la mayor información posible acerca de lo que sucede en otros lugares. En primer lugar, resultará esencial un buen trabajo descriptivo para conocer las estructuras de Educación Superior europeas, puesto que no todas ellas coinciden en sus planteamientos, organización interna y dichos factores determinarán de una manera decisiva el éxito y la rapidez en la adopción de las medidas derivadas del EEES. Como es evidente, la transición resultará mucho más sencilla para aquellos países que ya presentaban ciertas similitudes con el nuevo modelo (por ejemplo, una mayor semejanza en la estructura de dos niveles Grado/Postgrado que ahora se propone) que para aquellos otros que están iniciando un proceso de reconversión absoluta de sus titulaciones y dinámicas de funcionamiento tradicionales.

En segundo lugar, una vez conocidos estos sistemas y adecuadamente contextualizados en sus correspondientes claves nacionales, es decir, tomando en cuenta las características de la sociedad, la idiosincrasia y cualquier otro factor interno o externo que pudiera influir en el planteamiento del sistema educativo, se podría proceder al análisis de las estrategias puestas en práctica para intentar amoldarse al nuevo modelo. No se trata de copiar, pero ciertamente el análisis de problemas comunes puede ayudar a relativizar su gravedad, así como a ofrecer algunas luces en un camino en el que hasta ahora predominan todavía las sombras.

Una vez justificada la relevancia que la Educación Comparada presenta en este proceso, es posible ceñirse al caso concreto del papel que la disciplina puede desarrollar en relación a las competencias generales o específicas que se espera que dominen los futuros profesionales de la Pedagogía. Como se ha visto, puede establecerse una relación importante entre la Educación Comparada y la mayoría de las competencias transversales con las que ha definido el Libro Blanco de la Titulación de Pedagogía. Asimismo, se observa cómo al menos una del total de 31 competencias específicas que fija este mismo documento se corresponde con uno de los bloques de contenido recogidos en la mayoría de los programas actuales de la Educación Comparada, a saber, la referencia al estudio y contextualización de los sistemas educativos en su contexto nacional e internacional. En lo que respecta a los conocimientos, destrezas y actitudes que integran estas competencias específicas se observa que todas ellas se incardinan en reflexiones que mantienen una estrecha relación con el objeto de estudio, su relación con el contexto y finalmente, su metodología.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANECA (2005): *Libro Blanco. Título de Grado en Pedagogía y Educación Social* (vol.1). Madrid, ANECA.
- GARCÍA GARRIDO, J.L. (1982): *Educación Comparada. Fundamentos y problemas*. Madrid, Dykinson.
- HIGGINSON, J.H. (1972): Un precursor inglés de la Educación Comparada. Sir Michael Sadler (1861 – 1943). En A. DIEGO MÁRQUEZ: *Educación Comparada. Teoría y metodología* (pp. 362 - 371). Buenos Aires, El Ateneo (traducción y reproducción autorizada de la obra HIGGINSON, J.H. (1961): The centenary of an English pioneer in Comparative Education, Sir Michael Sadler (1861 – 1943), *International Review of Education*, 7 (3), pp. 286 y ss.).
- MARTÍNEZ USARRALDE, M.J. (2003): *Educación Comparada. Nuevos retos, renovados desafíos*. Madrid, La Muralla.

- NOAH, H.J. (1990): Usos y abusos de la Educación Comparada, en P.G. ALTBACH y G.P. KELLY (Comp.): *Nuevos enfoques en Educación Comparada*, pp. 177 – 190 Madrid, Mondadori.
- REAL DECRETO 1044/2003, de 1 de agosto, por el que se establece el procedimiento para la expedición por las Universidades del Suplemento Europeo al Título (B.O.E. 11 septiembre de 2003).
- REAL DECRETO 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial (B.O.E. 25 de enero de 2003).
- REAL DECRETO 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado (B.O.E. 25 de enero de 2005).
- REAL DECRETO 56/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Postgrado (B.O.E. 25 de enero de 2005).

REFERENCIAS ELECTRÓNICAS

DECLARACIONES, CONFERENCIAS Y COMUNICADOS RELATIVOS AL ESPACIO EUROPEO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR:

- Joint Declaration on harmonisation of the architecture of the European Higher System by – the four ministers in charge for France, Germany, Italy and the United Kingdom.* La Sorbona (París), 25 mayo de 1998.
- *The European Higher Education Area. Joint Declaration of the European Ministers of education.* Bolonia, 19 de junio de 1999.
- *Towards the European Higher Education Area.* Praga, 19 mayo de 2001.
- Declaración de Graz: el papel de las Universidades.* Graz, 4 de julio de 2003.
- *Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education.* Berlin, 19 septiembre de 2003.
- *Conference of European Ministers responsible for Higher Education. The European Higher Education Area. Achieving the goals.* Bergen 19 – 20 mayo 2005.
- (<http://www.mec.es/univ/jsp/plantilla.jsp?id=3501>), consultado el 14 de marzo de 2006.
- PEÑA CALVO, J.V. (2005): Desarrollo Profesional del docente universitario (<http://www.ub.es/histodidactica/debate.htm>), consultado el 14 de marzo de 2006.

LA SOCIEDAD ESPAÑOLA DE EDUCACIÓN COMPARADA (1974-2005): TREINTA AÑOS DE CONTRIBUCIONES

Luis M. Naya

Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea

Ferran Ferrer

Universitat Autònoma de Barcelona

Abordar la historia de una sociedad científica como la Sociedad Española de Educación Comparada (SEEC) es, sin duda alguna, siempre una tarea apasionante, básicamente porque permite descubrir recovecos de la misma que no siempre tuvieron suficiente luz, al mismo tiempo que nos ayuda a dibujar la trayectoria de un conjunto de personas e instituciones que contribuyeron a la misma de una manera decisiva. Debemos reconocer, en nuestro caso, que este desafío se ve incrementado aún más por el hecho de ocupar en el momento de escribir esta comunicación cargos de responsabilidad en esta Sociedad. Además, podemos afirmar igualmente que incluso es la oportunidad de abordar temas que hemos vivido como socios de la misma, e incluso con cierta distancia académica y, en consecuencia, sin todos los datos e informaciones directas necesarias - en su momento - como para comprender el sentido de la evolución de la educación comparada en nuestro país. Ahora, con todos los elementos de tipo contextual a la mano, y con la distancia que proporciona el paso del tiempo, el análisis de la evolución de la SEEC se hace más complejo y por ello mucho más rico.

Para llevar a cabo esta tarea, hemos empleado diferentes fuentes, todas ellas de carácter escrito. Las Actas de la Junta Directiva y de las Asambleas, los balances económicos y el seguimiento de altas y bajas de la Sociedad, los Boletines, la correspondencia de los presidentes y secretarios, así como otra documentación diversa que consta en el archivo histórico de los socios, los números de la Revista Española de Educación Comparada, las Actas de los Congresos Nacionales, la página web de la SEEC, las referencias a nuestra Sociedad aparecidas en los Newsletter de la CESE (Comparative Education Society in Europe) y del WCCES (World Council of Comparative Education Societies), etc. sin olvidar, por supuesto, los artículos anteriores a éste elaborados por comparatistas españoles que han servido, igualmente, para poner orden a la evolución histórica de la SEEC y a dejar constancia por escrito de la misma. Su contribución ha sido, sin duda alguna, muy valiosa para nosotros.

Una vez analizada toda esta documentación, entendimos que era adecuado - aunque sólo fuera por el carácter didáctico de la propuesta - dividir la historia de la SEEC en diferentes etapas, caracterizando cada una de ellas de una determinada manera. A nuestro entender las agrupaciones que hemos propuesto cobran pleno sentido e intentamos justificar el mismo a través de hechos y datos que revelen la peculiaridad de cada una de ellas. Podemos afirmar que los párrafos siguientes denotan maneras de concebir y conducir la Sociedad - y la educación comparada en sí misma - diferentes según el período al que hagamos referencia.

De esta manera entendemos que en la historia de la SEEC cabría establecer tres etapas: la primera desde su creación en 1974 hasta 1979; la segunda desde esta fecha hasta 1994; y la tercera, desde 1994 hasta nuestros días. Es importante destacar que cada una de ellas debe ser adecuadamente comprendida en el contexto político, educativo y universitario en el cual se desarrolla. Más aún, se puede afirmar que cada una de ellas es hija de la precedente y que, en consecuencia le debe a la anterior buena parte de lo que es en estos momentos nuestra Sociedad.

1. PRIMERA ETAPA: EL PERÍODO DE LOS INICIOS DE LA SOCIEDAD (1974-1979)

Esta etapa se inicia con una figura relevante para la Educación Comparada en España, Juan Tusquets, director del Instituto de Pedagogía Comparada - adscrito al Consejo Superior de Investigaciones Científicas y a la Universidad Central de Barcelona - desde 1964¹. Es este ilustre comparatista, de claro reconocimiento internacional, quien impulsa de manera decisiva la creación de la Sociedad en 1974. A este hecho no es ajeno que el Dr. Tusquets fuera miembro de la WCCES, prácticamente desde sus inicios, antes de que este organismo se constituyera como Consejo de Sociedades y no de individuos². Cabe reconocer, en este sentido, que este hecho fue una de las poderosas razones que impulsaron la creación de nuestra sociedad en España.

Es significativo resaltar que el Dr. Tusquets, después de la creación del Instituto de Pedagogía Comparada, y una vez solicitado su ingreso en la CESE, recibió la propuesta de V. García-Hoz de sustituirle a partir de entonces como referente español en esta organización. Ello se produjo antes de la Asamblea de la CESE que se celebró en Berlín en 1965 (Tusquets, 1979). Este comparatista español llegaría a ser miembro de honor de la CESE (García Garrido, 1990, 82).

Es interesante resaltar que la primera presentación de la sociedad en el exterior fue en el II Congreso del WCCES celebrado en Ginebra en 1974 y la segunda fue en la VII Conferencia de la CESE celebrada en Sevres en 1975³.

¹ El Instituto de Pedagogía Comparada se crea el 5 de Febrero de 1964, con sede en Barcelona. Es en el seno de este Instituto donde surgió la prestigiosa revista *Perspectivas Pedagógicas*.

² De hecho, según señala el propio J. Tusquets, en el II Congreso Mundial de Educación Comparada celebrado en Ginebra del 28 de Junio al 2 de Julio del año 1974, la sociedad española ingresó como miembro de pleno derecho en el WCCES, y él ya estuvo como presidente de la sociedad española (Tusquets, 1975), integrándose a partir de este evento en el Comité Ejecutivo (Tusquets, 1979). Fue en ese congreso donde se decidió que el WCCES estuviera formado por sociedades científicas y no por comparatistas a título individual (tal y como es el caso de la CESE).

³ R. Marín recoge este dato en el Newsletter de la CESE, número de Junio de 1978.

El propio Tusquets fue quien, unos años atrás, a través de un interesante artículo en la revista *Perspectivas Pedagógicas*⁴ dio la voz de alerta para crear una Sociedad Española de Pedagogía Comparada (SEPC), tiempo después, y fomentando este planteamiento, se mostraba partidario de la entrada de los comparatistas españoles en la CESE y en el WCCES agrupados en entidades colectivas, admitiendo que la SEPC en aquellos momentos estaba “todavía en pañales” y tenía todavía “incierto porvenir” (Tusquets; 1971, 377), él mismo reconoce que acudió al Congreso Mundial de 1974 no “en calidad de presidente de la Sociedad Española de Pedagogía Comparada, sino de una Sociedad Española de Pedagogía Comparada”. Unos años después recomendaba que... “un auténtico pluralismo inspirase los Estatutos de la Sociedad Española de Educación Comparada, cuya creación no puede demorarse si queremos eludir el riesgo de no estar representados en el *World Council of Comparative Education Societies*. (Tusquets, 1979).

La ubicación de la sede de la nueva Sociedad no fue una cuestión menor. Según diversos autores, parece que el profesor Tusquets era partidario de crearla como Sección de la Sociedad Española de Pedagogía con sede en Madrid, pero los profesores García Hoz y Marín junto a la profesora Galino defendieron que naciera en Barcelona dado el importante papel del Instituto en el ámbito de la Educación Comparada. Finalmente se aceptó esta última opción siendo Tusquets el primer Presidente de la misma hasta 1977.

En 1977 es elegido presidente de la Sociedad Española de Pedagogía Comparada (SEPC) el profesor de la Universidad de Valencia, Ricardo Marín⁵ quien traslada la sede a esta ciudad española.

Una cuestión, destacable fue la creación de un Boletín de la Sociedad. La idea, se plasma oficialmente por escrito, por primera vez, en una carta que envía Marín a los socios - el 12 de diciembre de 1978 - señalando la aparición de un Boletín en breve plazo. El primer número ve la luz poco tiempo después, aunque lleva como año de edición el 1978 y durará hasta el año 1987 en que se publica el último número (el nº 10) del período de la SEPC.

Podemos identificar esta etapa de la Sociedad de acuerdo a las siguientes características:

- La personalización de la educación comparada española en Juan Tusquets, a través del Instituto de Pedagogía Comparada – y muy especialmente mediante la revista *Perspectivas Pedagógicas* – reforzó las relaciones con sociedades internacionales de nuestra disciplina y ayudó, en gran medida, a la proyección exterior de la misma.
- Se trata de una etapa en la que la SEPC se conforma más a partir de un número muy reducido de profesores universitarios de reconocido prestigio internacional que de un conjunto significativo de socios altamente implicados en la disciplina.
- El punto anterior comportó que la SEPC, durante este período, funcionase sin una normativa estatutaria clara y aprobada como tal por los socios⁶.
- Se crea el Boletín de la Sociedad, a semejanza de los Newsletter de otras sociedades como la CESE.

⁴ Tusquets, J. (1971): ‘La Personalidad, el Pensamiento y la Obra de P. Rosselló’. *Perspectivas Pedagógicas*, No.27, enero-julio, pp. 333 -381.

⁵ Fue elegido el 17 de noviembre de 1977 en una Junta General celebrada en Madrid, en sustitución de J. Tusquets, poco después del congreso de la CESE de Londres.

⁶ Los Estatutos no son aprobados formalmente hasta el año 1980, según consta en las Actas del archivo histórico de nuestra Sociedad.

2. SEGUNDA ETAPA: EL PERÍODO DE CONSOLIDACIÓN DE LA SOCIEDAD (1979-1994)

Durante todo este período es presidente de la SEPC el profesor Marín, aunque con diferentes cambios entre los miembros de la Junta Directiva, estando ubicada la sede en la Universidad de Valencia hasta finales de esta etapa.

Esta etapa se inicia con el primer gran evento internacional que nuestra Sociedad acoge como tal. Se trata de la IX Conferencia de la CESE, organizada por la SEPC en la ciudad de Valencia entre el 25-29 de Junio de 1979, bajo el título de “Influencia de la investigación educativa internacional en las políticas nacionales de educación”. Organizar este congreso en esta ciudad surgió formalmente del Presidente de la CESE, Denis Kallen, en un telegrama enviado a Marín en Junio de 1978, haciéndole formalmente esta propuesta. Fue finalmente el ICE de la Universidad Politécnica de Valencia – dirigido entonces por el profesor Castillejo – quien organizó y acogió este evento. Contó con la presencia de 180 participantes, la mayoría de ellos llegados desde el continente europeo.

En el marco de este congreso se organizaron - durante la mañana del primer día - diversas sesiones paralelas organizadas por las distintas sociedades europeas de educación comparada. En concreto la SEPC, junto con la sociedad italiana, escogieron el tema de la “Influencia internacional sobre la regionalización de las políticas educativas”. La Conferencia inaugural estuvo a cargo del profesor Tusquets, Presidente Honorario de la SEPC en aquel momento, bajo el título “La idea de Europa en los pedagogos comparativistas españoles”. Las Actas fueron editadas por el ICE de la Universidad Politécnica de Valencia.

Tal como señaló Kallen en sus palabras de apertura del Congreso como Presidente de la CESE en aquel momento, la elección de España para acoger este Conferencia obedeció básicamente, por una parte, a motivos políticos, en concreto a su reciente estrenada democracia después de numerosos años de dictadura militar y, por otra, al hecho de haber crecido hacía pocos años su sociedad de educación comparada (Kallen, 1979, 5).

Todo ello fue, sin duda alguna, el despegue definitivo de una Sociedad que cada vez tenía más socios, y que un año después aprueba sus Estatutos, pero que seguía discutiendo su denominación⁷. Estos, de hecho, habían tenido una primera redacción provisional - no aprobada - a principios de 1978. El propio presidente Marín envió a Anne Hamori, secretaria general del WCCES, los mismos⁸. Sin embargo, no es hasta dos años más tarde que fueron aprobados después de realizar diversas modificaciones a petición del propio Ministerio del Interior y fueron registrados en el mismo el 28 de Marzo del año 1980⁹. En su inscripción general en el Registro de Asociaciones se hace constar como “Asociación cultural y de investigación” y bajo la denominación Sociedad Española de Pedagogía Comparada (SEPC).

Los socios de la SEPC eran, por lo general, profesores de Universidad de las diferentes especialidades del ámbito de la Pedagogía, y no específicamente de Pedagogía Comparada (orientación escolar, educación especial, pedagogía general, historia de la educa-

⁷ En la reunión del Consejo Rector de la SEPC celebrada el 19 de Enero de 1980, en su punto 8 se señala lo siguiente: “Ante la sugerencia de cambiar el nombre de Sociedad Española de Pedagogía Comparada por el de Educación Comparada, se optó por la primera terminología por considerarla más precisa y más genuinamente europea”.

⁸ Según consta en carta enviada por el propio R. Marín el 20/1/1978.

⁹ Así consta en los archivos de la SEEC.

ción, investigación educativa, didáctica, etc.). También se permitió, según un acuerdo de la Asamblea General de 29 de Enero de 1983, que pudieran formar parte de la misma los estudiantes de 5º curso que estuvieran inscritos en la asignatura de Pedagogía Comparada en nuestra Universidades¹⁰.

Es interesante destacar que en el texto de los Estatutos se hacía constar la posibilidad de que hubiera centros en lugares distintos a la sede oficial de la SEPC en Valencia. En concreto en el artículo 4, se señalaba la posibilidad de crear “centros sociales en otras ciudades mediante acuerdo de la Junta Directiva”. A pesar de ello, estos fueron desde el primer momento centros adscritos a Universidades. Lo cierto es que ello - que en el fondo reflejaba una cierta tendencia a la desconcentración del poder, propia del momento político concreto que vivía España - no fue solamente una hipotética realidad sino que desde los órganos directivos de la Sociedad se animó a llevar a cabo esta política. De esta manera se crearon diferentes centros. Los primeros en ser aprobados, según los Estatutos vigentes, fueron en 1980 la Universidad Central de Barcelona, la Universidad Autónoma de Barcelona, la Universidad de La Laguna, la Universidad Complutense de Madrid, la Universidad de Palma de Mallorca, la Universidad de Navarra, la Universidad de Salamanca, la Universidad de Santiago de Compostela, la Universidad de Tarragona y la Universidad de Valencia¹¹. Así se fue extendiendo esta iniciativa hasta contabilizar un total de quince centros en 1986¹². En estos centros se procuraba llevar a cabo diversas actividades propias de la educación comparada (como seminarios, coloquios, etc...) y lo cierto es que algunos de ellos fueron bastante activos (como fue el caso de la Universidad Central de Barcelona, a través del Instituto de Pedagogía Comparada de esta ciudad). Es preciso, igualmente, destacar que las cuotas de los socios eran recaudadas a través de estos centros, y la mitad de la cuantía total restaba para uso autónomo de los mismos, mientras que el resto se enviaba como contribución a la SEPC al tesorero de la misma¹³.

En cuanto a los Congresos Nacionales organizados por la Sociedad cabe recordar lo que su presidente decía a principios de los ochenta, concretamente en la presentación del Boletín de la Sociedad Española de Pedagogía Comparada (Nº 4 del año 1981): “Es tiempo propicio para celebrar un Congreso Nacional que a la vez que sirva de lugar de encuentro, de estímulo de investigaciones y para suscitar los trabajos sobre algún tema de actualidad, permitirá preparar nuestra intervención en las reuniones internacionales”.

Así, no es de extrañar que a partir de este momento y durante tres ediciones en este período de la historia de nuestra sociedad se impulsaran este tipo de eventos, que se vieron plasmados en la siguiente relación de temas y universidades de acogida:

- II Congreso Nacional de Educación Comparada: *Las enseñanzas medias desde el ángulo comparativista*. Universidad de Granada, 1984¹⁴.
- III Congreso Nacional de Educación Comparada: *La Universidad hoy en un contexto internacional*. Universidad de Málaga. 1987.

¹⁰ A los mismos se les aplicaba una reducción del 50% en la cuota establecida para el resto de socios.

¹¹ Según consta en el Acta de la Asamblea General Extraordinaria de 24 de Mayo de 1980.

¹² Según consta en el Boletín nº 9 de la SEPC.

¹³ Desde 1979 hasta 1985 (ambos años incluidos) las cuotas anuales fueron de 1.000 pesetas por año/socio y de las mismas quedaban 500 pesetas en el propio centro. Su equivalente actual sería de 6 y 3 €.

¹⁴ El I Congreso Nacional de Educación Comparada, bajo el título *Influencia de la investigación educativa internacional en las políticas nacionales de educación* fue celebrado en Valencia en 1979 conjuntamente con la IX Conferencia de la CESE, tal y como se ha comentado con anterioridad.

– IV Congreso Nacional de Educación Comparada: *Reformas e innovaciones educativas en el umbral del siglo XXI*. Universidad Nacional de Educación a Distancia (Madrid), 1990.

La idea de la revista también está presente durante este período aunque nunca se llega a materializar. De hecho, es el profesor García Garrido quien en una Asamblea General de la SEPC celebrada el 28 de Enero de 1984 - celebrada en Tarragona - propone de manera formal esta iniciativa. Después de un debate al respecto - con posiciones favorables a la misma y otras defensoras de darle un formato de libro - finalmente se aprueba impulsar un libro sobre el tema de las enseñanzas medias. Se propone que el comité de redacción del mismo esté compuesto por un miembro de cada uno de los centros adscritos - fomentando aún más esta visión territorializada de la Sociedad - y presidido por Marín. Después de varios intentos, finalmente no se lleva a cabo este proyecto¹⁵. Se tendrá que esperar poco más de diez años para que al final salga en formato revista en 1995.

En sus relaciones con la CESE, la SEPC estuvo presente en diversas ocasiones en sus órganos directivos a través de algunos de sus miembros. Primero con Tusquets que fue miembro honorario de esta asociación, después Marín en su comité ejecutivo¹⁶, y a partir de la X Conferencia de la CESE (en Ginebra en 1981) con García Garrido en el mismo órgano. Este profesor será primero vice-presidente entre 1981¹⁷ y 1985, y finalmente presidente de la CESE desde 1985 (XII conferencia en Amberes) hasta 1988 (XIII conferencia en Budapest). En 1985 es también nombrado García Hoz, miembro honorario de la CESE

Por su parte, las relaciones de la SEPC con el WCCES también fueron estrechas. El propio profesor García Garrido fue representante de la SEPC en el WCCES durante la década de los ochenta y principios de los noventa, y miembro del comité ejecutivo de esta importantísima organización internacional.

Cabe decir igualmente que la presencia de socios de la SEPC en algunos de los congresos de la CESE y del WCCES fue notable en diferentes momentos. A título de ejemplo: en la X Conferencia de la CESE celebrada en Ginebra en 1981, participaron 24 socios con 1 conferencia y 11 comunicaciones; en el IV Congreso del WCCES celebrado en Tokio en Julio de 1980 fueron 25 los participantes de la SEPC, con 11 comunicaciones.

En este período de la historia de la SEPC es también interesante hacer alguna referencia a su denominación. Era un hecho bastante aceptado que la denominación más acorde con la visión de la disciplina por parte de socios era el de Pedagogía Comparada. Sin embargo, conviene destacar que en ciertas ocasiones se planteó la necesidad de sustituirla por Educación Comparada. Quizás el caso más explícito de ello fue cuando el profesor Ruiz Berrio planteó la necesidad de este cambio en la Asamblea Ordinaria celebrada con motivo del II Congreso Nacional de Pedagogía Comparada organizado en la ciudad de Granada en diciembre de 1984. En este evento, propuso que fuera “Sociedad Española de Educación Internacional y Comparada”, al estilo de la denominación de la sociedad norteamericana. Debido a que ello suponía un cambio de estatutos – y por tanto una Asamblea específica para ello – no se tomó ninguna decisión al respecto a la espera de que ello

¹⁵ Tan solo se puede considerar cumplido en parte por el hecho de que el Congreso Nacional Educación Comparada celebrado en Málaga en 1987, bajo el tema de las enseñanzas medias publicó las Actas del mismo.

¹⁶ Ambos fueron escogidos en la Asamblea de la CESE celebrada en Valencia con motivo de su congreso en 1979.

¹⁷ Es elegido en la X Conferencia de la CESE celebrada en Ginebra los días 20-23 Septiembre de 1981.

se pudiera considerar en una asamblea posterior. No será hasta diez años más tarde que se tomará la iniciativa en esta dirección.

En octubre de 1991 hay una reunión ordinaria de la SEPC que decide la renovación de una parte de comité ejecutivo así como la organización de un symposium sobre la enseñanza de la disciplina a celebrar en Murcia de la mano de Ángel Gonzalez, catedrático de Educación Comparada desde el año 1989 en la Universidad de esta ciudad (Ayala y Gonzalez, 1999,192)

En resumen podemos afirmar que esta etapa se caracteriza por:

- Su consolidación formal como Sociedad Española de Pedagogía Comparada (SEPC) mediante la aprobación de sus Estatutos.
- Crecimiento de su número de socios, con un perfil de especialización claramente disperso aunque siempre en el campo disciplinar de la Pedagogía¹⁸.
- Conformación de una visión de la Pedagogía Comparada como especialidad propia dentro de la Pedagogía.
- Consolidación de una estructura democrática en el funcionamiento de la Sociedad, en la cual la Junta Directiva rinde cuentas a sus socios y éstos escogen los diferentes cargos de la misma, sin ningún otro condicionamiento formal que “una voz, un voto”.
- Diseño de la Sociedad a partir de la creación de centros adscritos a la misma en cada una de las Universidades españolas que así lo solicitaban. Los miembros de estos centros eran miembros de la SEPC. Ello fue especialmente interesante desde la perspectiva de una sociedad que agrupaba sobre todo profesores universitarios, y de disciplinas muy diversas.
- Implementación definitiva de un órgano de comunicación interno entre los socios, como es el Boletín de la Sociedad.

3. TERCERA ETAPA: EL PERÍODO DE ESPECIALIZACIÓN DE LA SOCIEDAD (1994- 2005)

En el análisis de este período de la Sociedad Española de Educación Comparada diversos factores han tenido una influencia directa en el desarrollo de la Sociedad, unos son endógenos y otros exógenos. Comenzando por estos últimos es necesario destacar dos; por una parte la incorporación de España a la Unión Europea, que tuvo como consecuencia un mayor interés, tanto en los círculos políticos como en la propia sociedad, de todo lo relativo a cuestiones internacionales, aspecto fundamental de la Educación Comparada; y, por otra, la aprobación de las directrices generales propias del plan de estudios del título de Pedagogía¹⁹. En estas directrices aparece la materia “Educación Comparada” con carácter troncal en el Segundo Ciclo de la titulación de Licenciado en Pedagogía, con una duración de, al menos 6 créditos, que pueden ser ampliados si así lo decide cada universidad. Este hecho ha tenido como consecuencia que muchas universidades que impartían planes de estudio en los cuales no se contemplaba esta materia la hayan tenido que incorporar obli-

¹⁸ Esta situación de no vinculación académica con el campo de la educación comparada de muchos de sus socios puede explicar, en buena parte, las dificultades de la propia SEPC para recaptar las cuotas de una parte muy importante de sus socios desde principios de los ochenta. Esta cuestión consta en diferentes Actas de las Asambleas de la Sociedad celebradas a a mitad de los ochenta.(1984 y 1985 en adelante) y se puede observar en la contabilidad de la sociedad.

¹⁹ Boletín Oficial del Estado nº 206 de 17 de agosto de 1992.

gatoriamente, aumentando, por lo tanto, el número de profesores que estaban impartiendo clases de Educación Comparada.

Desde el punto de vista endógeno, el inicio de esta nueva etapa en la historia de nuestra Sociedad se caracteriza por dos hechos relevantes. En primer lugar por la aprobación de unos nuevos Estatutos en el año 1994 que, entre otros aspectos, incluyen un cambio significativo en su denominación pasando a denominarse *Sociedad Española de Educación Comparada* (SEEC). En segundo lugar por la aparición del primer número de la revista de la Sociedad, la *Revista Española de Educación Comparada*, el año 1995, siendo editada a través del Departamento de Historia de la Educación y Educación Comparada de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).

En 1994, y en consonancia con esta nueva orientación, se escoge al profesor García Garrido Presidente de la SEEC, trasladándose la sede de la Sociedad a la UNED. Este destacado comparatista decide poner en marcha una serie de proyectos²⁰, muchos de los cuales se convierten en realidad de forma inmediata. Entre ellos cabe destacar la publicación periódica de un boletín informativo²¹, la edición de una revista científica de Educación Comparada, regularizar la celebración de congresos, y el fomento del trabajo en red y reforzar la presencia directa de los socios en la entonces todavía denominada Sociedad Española de Pedagogía Comparada. Esta tarea de profunda renovación - incluso se podría hablar de refundación - da su primer paso, como hemos dicho anteriormente, con la celebración de una Asamblea, el 18 de noviembre de 1994, en la que se decide el cambio de denominación y se dota a la Sociedad de nuevos Estatutos más acordes con la realidad socioeducativa española.

Por otra parte, los boletines se han convertido en estos años en el órgano de comunicación eficaz que se planteaba en el primer número, publicándose 18 números en estos 11 años, siendo el compromiso de la actual Junta Directiva la publicación de, al menos, dos números al año. Como elemento innovador, se puede destacar un nuevo diseño y maquetación y la inclusión del color en los boletines publicados desde 2003, lo cual les está dotando de un mayor atractivo. Para los próximos tiempos parece necesario hacer desaparecer la versión en papel y convertirlo en un boletín electrónico que permita reducir costes y acelerar la comunicación entre todos los miembros de la SEEC.

Asimismo es de destacar que en esa misma Asamblea de 18 de noviembre de 1994, es anunciada la convocatoria del V Congreso Nacional de Educación Comparada, que se celebrará el año siguiente, tras cinco años en los que no había tenido lugar y que sirve para que nuevamente se constate el auge de la Sociedad Española de Educación Comparada que, aunque con un número de miembros inferior, acomete nuevos y mayores proyectos. Este V Congreso se celebró en Valencia en 1995 bajo el tema "Educación, Empleo y Formación Profesional", y a él asistieron más de 150 congresistas provenientes de 20 Universidades y se presentaron 42 comunicaciones²². A partir de ese momento la celebración de los congresos ha sido mucho más regular, así, el siguiente se celebró en Sevilla en 1998, bajo el título "Atención a la Infancia y Espacios Educativos. Aspectos Comparados", posiblemente el Congreso más numeroso que ha celebrado la SEEC, ya que acudieron más de

²⁰ Sociedad Española de Pedagogía Comparada, Boletín nº 1, mayo de 1994, <http://www.sc.edu.es/sfwsec/images/bol11994.pdf>.

²¹ Éste no se editaba desde 1987.

²² Sociedad Española de Educación Comparada, Boletín nº 4, junio de 1996, <http://www.sc.edu.es/sfwsec/images/bol11996.pdf>.

500 participantes, y produciéndose un cambio en la dirección de la Sociedad al sustituir el profesor González, catedrático de Educación Comparada de la Universidad de Murcia, a García Garrido. La nueva dirección se afana en su tarea y en 1999 se organizan las II Jornadas Científicas de Educación Comparada que se celebraron en Murcia y que sirvieron para reflexionar sobre la docencia en Educación Comparada en las Universidades españolas, presentando el panorama académico de nuestra disciplina. La Tercera edición de estas Jornadas Científicas se desarrolló en Sevilla en diciembre de 2001 “Juventud, Medio Ambiente y Educación”. En Murcia se celebró, asimismo el VII Congreso, bajo el título “Realidad y Prospectiva de la Educación Superior: Un Enfoque Comparado” durante el mes de Noviembre del año 2002. En el mismo se trataron diversas cuestiones relativas a este nivel del sistema educativo como la pedagogía universitaria, la gestión y administración de estas instituciones, o la relación de los estudios con el mercado de trabajo.

El penúltimo Congreso celebrado hasta este momento tuvo lugar en Salamanca en octubre de 2002, bajo el tópico “Educación Obligatoria en España y Latinoamérica. Situación actual y perspectivas de futuro”. En él se eligió una nueva Junta Directiva, presidida por el profesor Ferrer, quien, en el momento de escribir estas líneas, sigue ocupando este cargo. Esta Junta Directiva se ha preocupado por ahondar la relación con el WCCES y por el desarrollo de nuevas líneas estratégicas: convocatorias de premios, edición de un nuevo boletín, etc. Asimismo, y provocado por un cambio legislativo en el Estado Español, se tuvieron que redactar unos nuevos Estatutos que fueron aprobados por unanimidad en la Asamblea celebrada en Sevilla el 24 de octubre de 2003, e inscritos en el Registro Nacional de Asociaciones del Ministerio del Interior el 2 de marzo de 2004²³.

El IX Congreso Nacional de Educación Comparada celebrado en la Universidad de Granada a principios de Marzo del año 2005 bajo el tema: *Convergencias de la Educación Superior en el ámbito europeo y latinoamericano*, supuso una profundización en las líneas de trabajo marcadas en años anterior, así se intentó dar respuesta tanto a las preocupaciones y retos que nos abre el nuevo proceso de Bolonia en el entorno universitario, como a la interesante evolución que está teniendo esta temática en el entorno latinoamericano.

La SEEC convocó asimismo en 2004 el Primer Premio “Pedro Rosselló”²⁴ para tesis doctorales en Educación Comparada con la voluntad de incentivar la labor de investigación de jóvenes doctorandos de educación que, a partir del método y/o la temática propia del ámbito de la Educación Comparada, contribuyan al enriquecimiento de los estudios realizados en España en este campo. Este primer premio, dotado con 600?, tuvo como ganadores “exaequo” a M^a Rosa Oria Segura por su Tesis Doctoral *Estructuras legales, administrativas y organizativas para el ejercicio de la función directiva. Los casos comparados de Inglaterra, Francia, Italia y España* y Javier Manuel Valle López por su Tesis Doctoral *50 años de Política Educativa de la Unión Europea (1951-2001): Fundamentos y acciones*. En este congreso será dado a conocer el ganador de la Segunda edición del premio “Pedro Rosselló”.

Otro elemento fundamental que ha guiado la tarea de esta última etapa ha sido la edición de la *Revista Española de Educación Comparada*²⁵, dirigida desde el primer número

²³ Los Estatutos de la SEEC se pueden consultar en la siguiente URL: <http://www.sc.ehu.es/sfwseec/estatutos.htm>.

²⁴ <http://www.sc.ehu.es/sfwseec/premio.htm>.

²⁵ Una completa semblanza de lo publicado a lo largo de estos diez años en la REEC puede ser consultada en el artículo de Valle, J.M. y Martínez, M.J. (2005): “10 años de la REEC. Una mirada en perspectiva”, *Revista Española de Educación Comparada*, nº 11, pp. 37-93.

ro por el profesor García Garrido y que pretendía cubrir el vacío que dejó *Perspectivas Pedagógicas*. La REEC cuenta asimismo con un Secretario, Javier M. Valle, y un consejo de Redacción compuesto por un representante de cada uno de los departamentos universitarios que colaboran con la Revista. La estructura habitual de la REEC consta de cuatro partes claramente diferenciadas, por un lado una “Sección Monográfica”, coordinada por una persona experta, que es la encargada de solicitar las colaboraciones a los autores según su propio diseño, otra sección de “Estudios e investigaciones” en la cual se recogen los artículos que llegan al Consejo de Redacción y que deben recibir el visto bueno de dos expertos a modo de “jueces ciegos”, un tercer apartado de “Novedades Editoriales”, en el cual se publican reseñas críticas de las novedades bibliográficas en el campo de la Educación Comparada y un último apartado, que no siempre suele estar presente denominado “Documentos”, donde se recogen principalmente novedades legislativas relativas a las reformas educativas que se van implementando en diversos países.

En los primeros diez números de la REEC se han publicado 69 artículos en la Sección “Monográfica” y 29 en la sección de Estudios e investigaciones, habiendo participado más de 120 autores en su realización. Entre las principales conclusiones que se pueden extraer de estos diez años, podemos destacar²⁶, en primer lugar, la pluralidad de temas, tipos de estudio y unidades de comparación (Educación y desarrollo; Evolución histórica de la Educación Comparada; Reformas Educativas; Educación multicultural; Aspectos curriculares; Educación y derechos, etc.) que puede ser considerada incluso de “extrema heterogeneidad” pero que muestra la vitalidad de la disciplina y, en segundo lugar, la presencia de diversos métodos de investigación, así podemos ver que predominan “los cualitativos en detrimento de los cuantitativos y los estrictamente comparados”. La REEC a lo largo de estos diez años ha servido como órgano de comunicación y presencia de la investigación comparada en el ámbito castellano-parlante y, aunque como todas las revistas impresas se enfrenta a los nuevos retos tecnológicos, no tenemos la menor duda en afirmar que ha cumplido sobradamente los objetivos para los cuales fue creada en 1994 y que lo seguirá haciendo en los números siguientes. A modo de resumen presentamos los títulos de la parte monográfica de los diferentes números publicados hasta el momento:

- 1995, Número 1: Reformas Educativas en Europa: Este-Oeste
- 1996, Número 2: Educación, Formación y Empleo en los países desarrollados
- 1997, Número 3: Concepto, métodos y técnicas en Educación Comparada. Homenaje a Jullien de París en el 150 aniversario de su fallecimiento
- 1998, Número 4: La Educación en el Siglo XXI
- 1999, Número 5: La enseñanza superior en la sociedad del saber
- 2000, Número 6: Perspectivas de la Educación en América Latina
- 2001, Número 7: La educación secundaria
- 2002, Número 8: Sociedad, educación e identidad cultural
- 2003, Número 9: La infancia y sus derechos
- 2004, Número 10: Las nuevas perspectivas educativas en la “Nueva Europa”. Retos y tendencias de la política educativa ante la ampliación de la Unión Europea.
- 2005, Número 11: La REEC cumple 10 años. La Educación Comparada entre siglos (1995-2005)
- 2006, Número 12: Acreditación y Transparencia en los sistemas educativos europeos ante el reto del Espacio Europeo de Educación Superior

²⁶ Valle, J.M. y Martínez, M.J: *Idem*.

Finalmente, otro elemento que ha servido para hacer aún más visible la Educación Comparada en España es la creación y puesta en marcha de la página Web de la Sociedad Española de Educación Comparada²⁷ en mayo de 2000. Nuestra Web está compuesta por un complejo piramidal de más de 60 páginas con abundantes hipervínculos externos e internos (más de 2.000). Está desarrollada en castellano y una parte en inglés y en los seis años y medio que lleva en funcionamiento ya ha recibido un número superior a las 40.000 visitas. La estructura básica fue desarrollada en el año 2000²⁸ y, poco a poco, sigue completándose, siendo la tarea de actualización constante. Esta página Web ha sido galardonada con dos premios de la Asociación de Webmaster y diseñadores de páginas Web y está organizada en dos grandes bloques, por una parte toda la información interna de la Sociedad: estatutos, junta directiva, boletines, revista, solicitud de admisión, etc. y, por otra, el apartado más rico, el gran número de links con otras páginas Web del ámbito de la Educación Comparada. Los links están organizados en nueve bloques: listas de distribución, Sociedades de Educación Comparada, Organismos Internacionales, Centros de Investigación y Documentación, Revistas de Educación Comparada, Ministerios de Educación, Bases de Datos, Congresos de Interés y otros links de interés. Por el análisis de las visitas recibidas sabemos que se ha convertido en una herramienta muy utilizada en la docencia e investigación en el campo de la Educación Comparada²⁹. En diciembre de 2005 una parte de la página Web fue traducida al inglés y ya en el momento de escribir esta comunicación (abril de 2005) ya son casi 1000 las visitas recibidas en inglés, además han sido incluidos los resúmenes de todos los artículos publicados a lo largo de los 11 años de Historia de la REEC.

En lo que respecta a la relaciones de la SEEC con otras entidades internacionales cabe destacar el importante rol del profesor. Pereyra que ha ocupado el cargo de secretario general de la CESE durante un largo período de tiempo. Las relaciones con el WCCES se han ido incrementando de manera notable a lo largo de este período después de un lapso de tiempo a inicios de los 90 en que los lazos con tan importante organismo fueron más débiles.

Igualmente es interesante resaltar la iniciativa de crear la Asociación Iberoamericana de Sociedades de Educación Comparada (AISEC), propuesta en la que la SEEC jugó un papel de liderazgo para su constitución durante el último congreso mundial de educación comparada celebrado en La Habana en el año 2004. Esta iniciativa, coordinada desde la presidencia de la SEEC en estos momentos, está en sus prolegómenos y es de esperar su potenciación en el futuro. Para ello se han mantenido contactos con la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) con el fin de conseguir el soporte económico necesario por parte de tan importante organismo internacional.

En resumen, se puede afirmar que esta época viene caracterizada por lo siguiente:

- Un cambio de orientación epistemológica, expresamente manifiesto en el cambio de denominación, no sólo de la Sociedad sino también de la disciplina.
- Un número notable de miembros que ha ido incrementándose hasta alcanzar un núcleo estable cercano a los 140 especialistas *que cotizan regularmente*³⁰, muchos de

²⁷ <http://www.sc.ehu.es/seec>

²⁸ NAYA, L. M^a (2000): “Las Tecnologías de la Información y Comunicación y la Sociedad Española de Educación Comparada”, in *Revista Española de Educación Comparada*, nº 6, pp. 247-258.

²⁹ NAYA, L. M^a (2005): “La Educación Comparada en los nuevos espacios virtuales (1995-2004)”, *Revista Española de Educación Comparada*, nº 11, pp. 241-272.

³⁰ Queremos destacar especialmente este hecho pues la Sociedad ha pasado por épocas en que el número de socios era numeroso pero, sin embargo, los miembros que cotizaban eran realmente escasos. Así durante la época de los ochenta (período de mayor expansión en cuanto a número de socios), los que cotizaban estaban

ellos claramente vinculados a la Educación Comparada. En ello tuvo una influencia decisiva el hecho de que todas las Universidades españolas que imparten los estudios de Pedagogía tuviesen la Educación Comparada como una materia obligatoria.

En consonancia con el punto anterior (*especialistas en Educación Comparada vs interesados en la Educación Comparada de la etapa precedente*), no se continúa con la experiencia de creación de centros asociados por Universidades. De hecho, prácticamente ninguno de ellos funcionaba en 1990, y la mayoría llevaban algunos años antes sin funcionar como tales³¹.

Mantenimiento de una estructura democrática en su gestión, que continúa la andadura iniciada en el período anterior.

Mantenimiento de un órgano de comunicación interno entre los socios, como es el Boletín de la Sociedad.

Incremento de la proyección internacional mediante otras vías no implementadas hasta el momento. Tal es el caso de la creación de la revista de la Sociedad en 1995, así como de la página web en mayo de 2000.

4. CONCLUSIONES

Como se ha visto en páginas anteriores, la evolución de la Sociedad Española de Educación Comparada se ha producido al abrigo de los cambios, políticos, académicos y culturales que hubo en España entre los años 1974 y 2005. Es importante, en este sentido, comprender su evolución contextualizando tanto los datos como las decisiones que se tomaron en cada momento.

Es importante, igualmente, resaltar que la SEEC siempre ha tenido muy presente la proyección internacional de la sociedad en concreto, y de la disciplina en general. Es cierto que con orientaciones distintas en cada etapa, pero sin renunciar un ápice a este objetivo.

Ha habido, también, una preocupación significativa por escribir su propia historia como sociedad. Varios han sido los comparatistas españoles que, bien a través de sus libros, bien a través de sus artículos en revistas especializados han procurado poner orden y recoger las aportaciones y los momentos más relevantes de nuestra sociedad.

Por último, siempre se ha mantenido el interés en desarrollar puntos de encuentro entre los socios con un claro objetivo formativo, y a la vez de proyección nacional (e internacional) de la disciplina, bien a través de las formas clásicas como son los Congresos Nacionales, bien a través de otros eventos tales, como Jornadas Científicas, Symposiums, etc.

De cara al futuro la Sociedad Española de Educación Comparada tiene que hacer frente a retos importantes. Por una parte, en el ámbito interno, aunque con repercusiones importantes en el exterior, es imprescindible hacer más visible la sociedad en Internet, e incluso dotarla de nuevos contenidos, a pesar del impulso recibido a finales de 2005 (traducción al inglés e inclusión de los resúmenes de los artículos de la REEC). En este mismo ámbito se está planteando la posibilidad de hacer publicaciones electrónicas de trabajos de investigación y/o materiales válidos para la docencia, pero que tienen una difícil salida en las publicaciones habituales al uso. Asimismo, la conversión del actual Boletín impreso en un boletín electrónico es otra de las tareas que se ejecutarán en breve; la reducción de los

entre el 15% y el 30% ,alcanzándose un año concreto el 35% (según consta en los balances económicos y de altas y bajas de miembros de la Sociedad).

³¹ Según consta en los archivos de la SEPC.

costos y la rapidez de la difusión del mismo son los elementos claves que apoyan este tránsito³².

Por otro lado, en el marco de la docencia universitaria estamos en puertas de una nueva reforma de las titulaciones en la universidad española en la que, por una parte no está clarificado, en el momento de escribir estas líneas, el futuro de las titulaciones pedagógicas. Igualmente, la discusión sobre los nuevos planes de estudio – que reabrirá nuevos debates sobre asignaturas obligatorias y optativas, entre otras la Educación Comparada - deberá poner a la SEEC al servicio de la mejora de los mismos. Tampoco nos podemos olvidar que la propia metodología docente va a variar profundamente haciendo girar el centro del aprendizaje sobre el alumno en vez de sobre el profesor, cambio necesario que no dejará de generar tensiones, aunque en este caso no serán exclusivas de los profesores de Educación Comparada.

Finalmente, otro elemento importante al cual va a tener que contribuir la SEEC es a un desarrollo más profundo del campo de estudio. No podemos quedarnos en “contar allí lo que hacen aquí y aquí lo que hacen allí”, es necesario que realmente los comparatistas comparen y hay que traspasar las barreras descriptivas para ir mucho más hacia las visiones analíticas o explicativas e incluso buscar nuevos objetos de estudio que amplíen los actuales márgenes de la Educación Comparada.

BIBLIOGRAFÍA

- AYALA DE LA PEÑA, A.; GONZÁLEZ, A. (1999): “L'éducation comparée en Espagne: passé et perspectives”. En LECLERCQ, J-M. (dir): *L'éducation comparée: mondialisation et spécificités francophones*. Actas de congreso internacional sobre “l'histoire et l'avenir de l'éducation comparée en langue française” organizado por la AFEC en Paris en mayo 1998. Ed: CNDP/AFEC. Paris. 182-193 pp.
- FERRER, F. (2002): *La educación comparada actual*. Ed. Ariel. Barcelona.
- GARCÍA GARRIDO, J.L. (1990): *Fundamentos de Educación Comparada*. Dykinson. Madrid.
- GARCÍA GARRIDO, J.L. (2005): “Diez años de Educación Comparada en España” in *Revista Española de Educación Comparada*, nº 11, pp. 15-35.
- GONZALEZ, A. (1989): *Lecturas de educación comparada*. PPU. Barcelona.
- GONZALEZ, A.; SAEZ, J.; ENCABO, J. (1996): *La comparación en educación y lecturas de pedagogía comparada*. DM. Murcia.
- KALLEN, D. (1979): “Opening address”. En CESE: *IX Conferencia de la CESE 25-29 Junio 1979*. ICE / Universidad Politécnica de Valencia.
- MARÍN. R. (1979): “Sentido y perfil de la IX Reunión de la CESE”. En CESE: *IX Conferencia de la CESE 25-29 Junio 1979*. ICE / Universidad Politécnica de Valencia.
- MARÍN. R. (1985): “Sociedad Española de Pedagogía Comparada (SEPC)”. En RUIZ BERRIO, J.: *Diccionario de Ciencias de la Educación. Educación Comparada*. Ed. Anaya. Madrid. pp. 192-194.
- MARTÍNEZ USARRALDE, M.J. (2003): *Educación Comparada. Nuevos retos, renovados desafíos*. Editorial La Muralla. Col. Aula Abierta. Madrid.
- MARTÍNEZ, M.J. y VALLE, J.M. (2005): “10 años de la REEC. Una mirada en perspectiva”, *Revista Española de Educación Comparada*, nº 11, pp. 37-93.

³² A pesar de ello hay que tener en cuenta ciertas resistencias, en algunos casos comprensibles, de algunos socios ante esta iniciativa.

- MASEMANN, Bray & MANZON, M. (eds.) (en prensa) *Common Interests, Uncommon Goals: Histories of the World Council of Comparative Education Societies and its Members*. Hong Kong: Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong, and Dordrecht: Springer.
- NAYA, L. M^a (2000): “Las Tecnologías de la Información y Comunicación y la Sociedad Española de Educación Comparada”, in *Revista Española de Educación Comparada*, nº 6, pp. 247-258.
- NAYA, L. M^a (2005): “La Educación Comparada en los nuevos espacios virtuales (1995-2004)”, in *Revista Española de Educación Comparada*, nº 11, pp. 241-272.
- NAYA, L. M^a y FERRER, F (2006): “The Sociedad Española de Educación Comparada” in MASEMANN, V.; BRAY, M. and MANZON, M. (eds.) *Common Interests, Uncommon Goals: Histories of the World Council of Comparative Education Societies and its Members* (en prensa).
- TUSQUETS, J. (1975): “Ayer, hoy y mañana de la Pedagogía Comparada”. *Perspectivas Pedagógicas*. Vol. IX Año VIII. Nº 35-36. pp. 361-377.
- TUSQUETS, J. (1979): “La aportación española al comparativismo pedagógico”. *Revista de Educación*. Nº 260, pp. 115-131.
- VALLS, R. (1998): *Pedagogos comparatistas catalanes del siglo XX: Rosselló, Tusquets, Sanvisens. Una visión prospectiva*. Facultat de Pedagogia / Universitat de Barcelona.

ANEXOS

Anexo I: Relación de presidentes y secretarios

| PERIODO | PRESIDENTE | SECRETARIO |
|----------------|--------------------------|---------------------------------|
| 1974-1977 | Juan Tusquets | Emilio Redondo |
| 1977-1981 | Ricardo Marín | Justo Formentín |
| 1981 - 1988 | Ricardo Marín | Jose A. Benavent ³³ |
| 1988 - 1989 | Ricardo Marín | Francesc Raventós ³⁴ |
| 1989 - 1994 | Ricardo Marín | Mercedes Vico |
| 1994-1998 | Jose Luis García Garrido | Ángel González |
| 1998-2002 | Angel Gonzalez | Ferran Ferrer |
| 2002-2006 | Ferran Ferrer | Luis M. Naya |

Anexo II: Evolución del número de socios de 1977 a 2006

| AÑO | NUMERO DE SOCIOS |
|------------|--------------------------|
| 1977 | Mas de 100 ³⁵ |
| 1979 | 200 aprox. ³⁶ |
| 1980 | 87 |
| 1981 | 161 |
| 1982 | 161 |
| 1983 | 162 |
| 1984 | 186 |
| 1985 | 202 |
| 1986 | 246 |
| 1987 | 258 ³⁷ |
| 1988 | 258 |
| 1995 | 95 |
| 1996 | 107 |
| 1997 | 106 |
| 1998 | 109 |
| 1999 | 115 |
| 2000 | 120 |
| 2001 | 126 |
| 2002 | 141 |
| 2003 | 148 |
| 2004 | 137 |
| 2005 | 143 |
| 2006 | |

³³ Durante un tiempo en 1977 y parte de 1978, J. Formentín fue secretario de la SEPC con R. Marín de Presidente, mientras que J. A. Benavent era, al mismo tiempo, un « secretario adscrito a la Presidencia de la SEEC ». Fue, de hecho, una propuesta que le hizo J. Tusquets a R. Marín en carta del 12 de diciembre de 1977. Esta doble secretaría, que creaba ciertos problemas de coordinación y dirección de la Sociedad, se eliminó en la Asamblea de 24/01/1981, quedando J.A.Benavent como secretario de la SEEC (J. Tusquets se lo había ya sugerido por carta a R. Marín el 10 de Julio de 1978).

³⁴ Es escogido como “secretario accidental “ mientras no haya elecciones (era el vice-secretario de la SEEC), debido a la renuncia de J.A. Benavent.

³⁵ Según carta de R. Marín a la secretaria de la CESE.

³⁶ En 1987 y 1988 los valores son aproximados.

ADAPTACIÓN DE LA DOCENCIA EN EDUCACIÓN COMPARADA A LAS EXIGENCIAS DEL PROGRAMA DE CONVERGENCIA EUROPEA

María Visitación Pereda Herrero
Universidad de Deusto

1. POSICIONAMIENTO FRENTE AL CONCEPTO, MÉTODO Y FINALIDADES DE LA EDUCACIÓN COMPARADA: PARADIGMA DE PARTIDA

La Educación Comparada es una disciplina joven, cuyo desarrollo se ha llevado a cabo principalmente a partir de los años ochenta del siglo pasado, sobre los fundamentos epistemológicos de los que, como disciplina científica, le dotó Jullien de París, en su obra *Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation Comparée* (1817).

Su acceso a la universidad se produjo en 1899, año en que Russell inauguró el primer curso académico de Educación Comparada, en Columbia. Al año siguiente, Sadler abrió otro curso en la universidad de Londres.

En su recorrido histórico, la Educación Comparada ha atravesado diferentes etapas en las que ha tenido que ir cumpliendo con una doble misión. Por un lado, se ha visto obligada a dialogar con distintos contextos no sólo educativos, sino también políticos, económicos y sociales e intentar dar respuesta a sus diferentes demandas y expectativas sobre educación. Por otro lado, como señala Martínez Usarralde (2003: 180), la reacción de la Educación Comparada se ha producido y sigue siendo así “desde diferentes modelos paradigmáticos, dando respuestas, solucionando problemas, tomando decisiones y sugiriendo nuevas vías de trabajo e investigación, tanto teórica como metodológicamente”.

Actualmente asistimos a una creciente y compleja interdependencia entre países, lo que hace que “hoy sea imposible comprender la educación sin una visión internacional, sin un compromiso claro sobre el sentido de hacia donde deseáramos que se oriente su desarrollo y sin un instrumental metodológico que nos garantice rigor y consistencia teóricas” (TEDESCO, 2001: 10). En este contexto, marcado por la globalización, la eclosión de las NNTT, el papel creciente de los organismos internacionales, la tendencia a la convergencia en las directrices correspondientes a las políticas educativas, la “supranacionalización” de los problemas de los sistemas educativos y las agendas educativas interna-

cionales, la Educación Comparada se convierte en un campo de indudable pertinencia e interés y no sólo para los pedagogos, educadores e investigadores de la educación, sino también para los responsables de las decisiones políticas e incluso para la opinión pública en general.

Uno de los rasgos más significativos de la Educación Comparada es la obligación a que somete al investigador de posicionarse necesariamente ante una serie de cuestiones teóricas y metodológicas, al no haber un acuerdo ni consenso en torno a las mismas. A continuación haremos referencia sólo a las principales, así como a las opciones que personalmente asumimos ante las mismas:

En cuanto a su estatus y frente a quienes se decantan por destacar ya sea el objeto de la Educación Comparada, su vertiente metodológica o incluso la importancia de los contextos, optamos por la definición de la Educación Comparada como una disciplina científica, como lo hacen diversos autores, entre quienes se encuentra García Garrido (1991), que le atribuye un objeto (los sistemas educativos) y un método propio (el método comparado). Por lo que se refiere a la expresión “sistemas educativos” conviene aclarar que le asignamos un significado amplio, que sobrepasa el de “sistema escolar”, integrando tanto la educación formal como la no formal, así como “el análisis de los procesos, la cultura escolar, los insumos, las consecuencias, la interpretación de los elementos a la luz de los contextos sociales, culturales, económicos y políticos” (Martínez Usarralde, 2001: 55). Además, hoy asistimos a la emergencia, por un lado, de nuevas temáticas de investigación comparada y, por otro, de nuevos métodos, como los etnográficos y etnometodológicos.

- Los especialistas de Educación Comparada no pueden dejar en el olvido las nuevas posibilidades que el desarrollo de las NNTT de la información y la comunicación y especialmente Internet ofrecen en su tarea investigadora. No obstante, como señala Lázaro (1997), se impone una utilización “intensiva y racional de estas nuevas fuentes”.
- Forma parte de la esencia de la Educación Comparada fomentar el desarrollo de la mentalidad comparativa, esto es, el uso de la comparación, en ocasiones bajo la forma de recursos como las analogías y las metáforas. Dicha mentalidad es una variedad de la cognición humana y de la mentalidad inquisitiva, está llena de curiosidad, es creativa y flexible, “se deja seducir por los juegos fascinantes de la resolución de enigmas complejos y de la manipulación de ideas y hechos” (ECKSTEIN, 1990: 203) y, según el mismo autor, “es capaz de ir y venir entre el aspecto singular y la pauta general, entre los hechos y las variables, entre los datos y las teorías, el estudio contemplativo y otras formas de actividad”.
- Reconocemos a la Educación Comparada como disciplina científica de carácter tanto básico, como aplicado. Por ello, desde nuestro punto de vista, el comparatista debería ser un “práctico-reflexivo” en constante proceso de aprendizaje y capaz de integrar en sus funciones las tres perspectivas defendidas históricamente por diferentes autores: la teórica (BEREDAY, 1968; ROSSELLÓ, 1972, 1978; FARELL, 1977; WIRT, 1990), la pragmática (KING, 1979,1991; NOAH, 1990; HOLMES, 1991; PSACHAROPOULOS, 1993) y la crítica (ALBATCH, 1990, NÓVOA, 2000).
- La complejidad que supone el estudio de los fenómenos educativos hace necesario un abordaje interdisciplinar de los mismos, en el que están llamados a concurrir, junto a la Educación Comparada, otras disciplinas que mantienen con ella una estrecha relación, porque presentan perspectivas complementarias. Es el caso de la Polí-

tica de la Educación, la Legislación Educativa, la Economía de la Educación, la Historia de la Educación ó los Sistemas Educativos Actuales. También mantiene relaciones estrechas con disciplinas que utilizan una metodología comparada, como la Sociología Comparada, la Psicología Comparada, la Literatura Comparada, el Derecho Comparado ó la Política Comparada.

- También nos unimos a quienes mantienen una postura integradora en relación a la priorización de los estudios sincrónicos sobre los diacrónicos o viceversa (CERRO-NI: 1971). La Educación Comparada ha de ofrecer no sólo una panorámica actualizada de las políticas y sistemas educativos, sino también datos para ayudar a entenderlos mejor en función de sus trayectorias históricas y para poder vislumbrar sus líneas de futuro.

2. EXIGENCIAS DEL PLAN DE CONVERGENCIA EUROPEA

La Declaración de Bolonia obliga a los estados que la ratificaron a coordinar sus políticas educativas para conseguir hasta 2010, la creación del Espacio Europeo de Educación Superior y la promoción mundial de un Sistema Europeo de Educación Superior.

Entre los objetivos que señala la Declaración de Bolonia está el establecimiento del sistema de créditos europeo, el ECTS, como medio de promover la movilidad de los estudiantes. Este nuevo concepto de crédito supone un reconocimiento del trabajo real del estudiante, fomenta el aprendizaje en cualquier momento y en cualquier tipo de enseñanza e implica una reorganización conceptual de los sistemas educativos.

En efecto, el Sistema Europeo de transferencia y acumulación de créditos es un sistema centrado en el estudiante y en su aprendizaje, en lugar de en la enseñanza del profesor y se basa en la carga de trabajo del estudiante necesaria para la consecución de los objetivos de un programa. Por otro lado, estos objetivos se especifican preferiblemente en términos de los resultados del aprendizaje y de las competencias que se han de adquirir.

La carga de trabajo que un estudiante necesita para obtener los resultados del aprendizaje requeridos en un programa de estudios a tiempo completo, en Europa, equivale, en general, a 36/40 semanas por año y se corresponde con 60 créditos.

Un crédito representa, aproximadamente, 25 horas de trabajo del estudiante. En ellas está incluido tanto el tiempo invertido en asistencia a clases, como el dedicado al estudio independiente, a reuniones para trabajos grupales o incluso a la asistencia a las tutorías o a la preparación y realización de exámenes. Por tanto, las clases son un elemento importante, pero no la única ni la mejor metodología a la hora de conseguir las competencias que requieren los programas educativos, por lo que habrá de ser especialmente trabajada la articulación entre las diferentes metodologías, así como su adecuación de cara a la más eficaz y eficiente consecución de dichas competencias.

La asignatura de Educación Comparada es troncal, en la titulación de Pedagogía y, en la Universidad de Deusto, se imparte en el segundo semestre del cuarto curso de esta licenciatura. Los 6 créditos actuales se convierten en 5 ECTS.

En cuanto al trabajo en el aula y su distribución, son 14 las semanas a lo largo de las cuales transcurre la asignatura y 3 las horas semanales contempladas en el horario para trabajo en el aula, lo que supone un total de 42 horas para este tipo de trabajo, quedando 83 horas para otro fuera de clase.

La dedicación requerida al alumnado para el seguimiento de la asignatura y el cumplimiento de sus requisitos es de 125 horas (5 ECTS x 25), distribuidas de acuerdo a los siguientes tiempos estimados de trabajo:

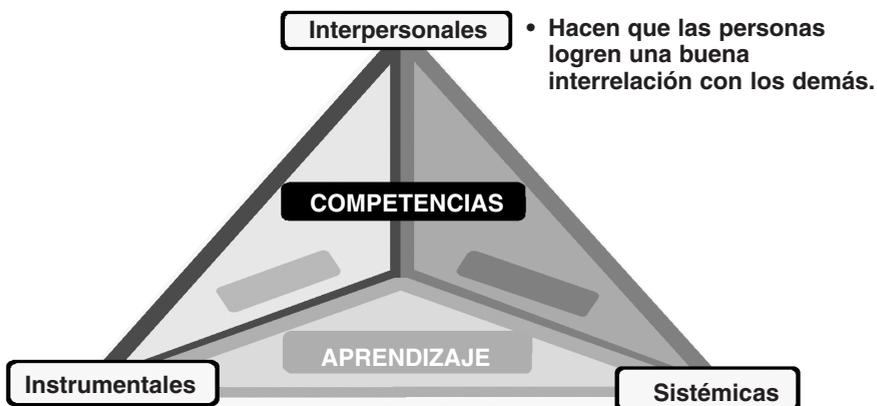
- Trabajo presencial en el aula: 42 horas.
 - Exposición de la profesora: 15 horas.
 - Trabajo y actividades prácticas: 27 horas (reflexiones personales, actividades grupales, presentación y revisión de trabajos realizados fuera del aula).
- Trabajo autónomo fuera del aula: 69 horas.
 - Lectura y estudio personal de documentos: 10 horas.
 - Actividades y trabajos contenidos en el dossier de prácticas: 45 horas (como partes progresivas de la investigación comparativa realizada en equipo y de otros trabajos)
 - Tutorías presenciales y/o por plataforma: 2 horas (para revisión de las diferentes partes del trabajo).
 - Preparación del examen: 10 horas.
 - Realización del examen: 2 horas.

3.- EL MODELO DEUSTO DE FORMACIÓN (MDF)

Uno de los factores en los que se fundamenta el Plan Estratégico de la Universidad de Deusto se refiere a la Innovación Pedagógica y contempla el desarrollo de una Pedagogía excelente en objetivos y métodos, personalizada y centrada en un modelo de aprendizaje autónomo y significativo del estudiante, así como en su proyección profesional y que le aporte no sólo conocimientos, sino también destrezas, habilidades y valores enunciados en el Proyecto de la propia Universidad. La pirámide de la figura nº 1 representa estos elementos. En la cumbre se sitúa el “valor de la persona” y el propósito es su desarrollo integral, ya que se pretende que la aportación de los diferentes elementos, que están muy relacionados en este proceso, coadyuven en el crecimiento personal no sólo en el académico o intelectual.

Figura nº 1: Modelo de Innovación Pedagógica de la Universidad de Deusto

MODELO de INNOVACIÓN PEDAGÓGICA de la UD (2000)

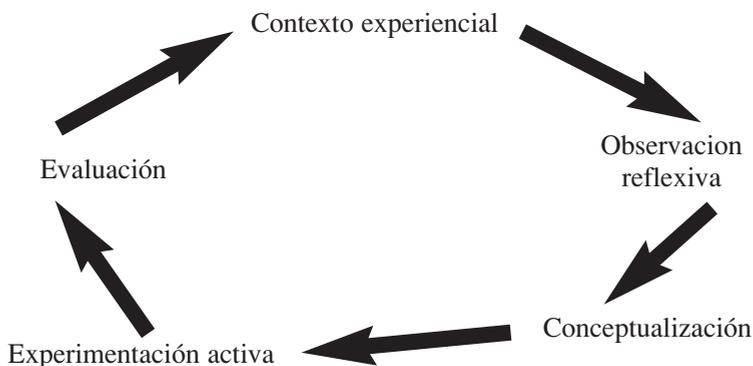


Fuente: UD (2001). *Marco pedagógico*, Bilbao, Universidad de Deusto, p. 17.

Este modelo de aprendizaje compagina los diferentes modos de aprender e intenta que se apliquen las distintas clases de pensamiento intelectual. Las actitudes contribuyen a fijar y sistematizar hábitos y conductas en función de las opciones personales que se van constituyendo en valores. En este aprendizaje se ponen en juego los diferentes tipos de capacidades, habilidades y destrezas, que pueden llegar a convertirse en auténticas competencias cuando su dominio ha sido alcanzado. Describiremos, a continuación y de forma sucinta, las cuatro caras de la pirámide.

Como puede apreciarse, una de las caras de la pirámide está constituida por lo que se ha denominado “modelo de aprendizaje”, que es el patrón de referencia para la organización de la enseñanza. Este modelo puede aplicarse de forma cíclica con las cinco fases que aparecen representadas en la figura nº 2, en cada tema o unidad didáctica, o puede tenerse en cuenta de un modo más abierto, constituyendo un referente para tomar conciencia de la necesidad de conectar el aprendizaje con la experiencia, la observación reflexiva, la abstracción temática, la aplicación y experimentación y la evaluación del proceso y resultado.

Figura nº 2: Fases del modelo de aprendizaje de la Universidad de Deusto.



Fuente: Universidad de Deusto (2001). *Marco pedagógico*, Bilbao, Universidad de Deusto, p. 19.

La primera fase del aprendizaje es la denominada “contexto experiencial” y trata de situar al estudiante ante el tema o cuestión a desarrollar. Se trata de introducir distintas metodologías o estrategias que ayuden a la persona a hacerse preguntas para contextualizar el tema. Es muy importante la predisposición del alumno/a ante el estudio, lograr que el alumno se implique en el proceso de aprendizaje. Lo que interesa es motivarle a través de su experiencia y contexto. Como parte de esta implicación, profesor y alumnado deben compartir los objetivos del proceso formativo.

La experiencia puede ser directa o indirecta. Lo importante y valioso es que el estudiante pueda desarrollar su experiencia y ponerse en contacto con las ideas o sentimientos de los demás. Este proceso puede llevarse a cabo a través de un enfoque participativo y colaborativo, en el que cada persona expone sus experiencias y puntos de vista que son contrastados con los de los demás.

La segunda fase del aprendizaje es la “observación reflexiva”, que consiste en primer lugar, en saber ver, en abrir los ojos para percibir con nuestros sentidos la realidad que nos

rodea y, en segundo lugar, cuestionarnos a través de la reflexión las consideraciones que esta observación en forma de ideas, objetos, metas, experiencias, contenidos o conductas, realmente significa. La observación reflexiva se refiere a la “integración de reflexión, memoria, entendimiento, imaginación y sentimientos para captar el significado y valor esencial de lo que se está estudiando... y apreciar sus implicaciones en la búsqueda última de la verdad y la libertad” (GIL, 1999: 351).

El propósito de esta fase es que la persona que aprende se haga preguntas, se cuestione (¿qué reacción me produce esta observación?, ¿qué es lo que a mí me interesa?, ¿qué contradicciones me produce?, ¿cómo afecta esto a mis convicciones personales?...), ya que sin ello no puede haber aprendizaje significativo. Es necesario favorecer el cuestionamiento y la búsqueda de respuestas por parte de los estudiantes. Además, compartir las cuestiones y reflexiones puede ser un primer paso para el inicio de un trabajo en equipo.

La tercera fase es la de “conceptualización”. En ella se trata de acercar al estudiante la teoría que, desde un área científica concreta, se ha venido desarrollando, a las respuestas que los autores y las escuelas han ido proporcionando a las cuestiones clave de cada disciplina. El aprendizaje conceptual se basa en la adquisición de conocimientos, terminologías científicas, hechos y datos, métodos y estrategias, principios y teorías que configuran el saber científico de cada materia.

Se trata de huir de un aprendizaje memorístico y perseguir uno integrado y significativo, es decir, que permita situar el concepto, hecho, dato, principio o teoría científica a aprender en la estructura intelectual propia y que incorpore conocimiento relevante al propio desarrollo personal vinculado a las actitudes, valores y competencias.

Las cuestiones que permiten afianzar estos conocimientos, así como su profundización, están ligadas a cuestiones como éstas: comprensión de terminologías científicas, manejo de glosario específico, diferencias y semejanzas entre teorías y perspectivas diversas, causas y efectos de modelos, resultados principales de estudios e investigaciones, analogías/comparaciones entre enfoques/modelos, alternativas o estrategias ante una misma situación teórica o práctica y modos de resolver el problema, etc.

El afrontamiento de la conceptualización puede ser individual o grupal. La propuesta de la Universidad de Deusto consiste en que, en una primera fase, sea individual y que posteriormente, se realice en equipo, a través de procedimientos y enfoques pedagógicos específicos.

La cuarta fase del modelo Deusto de aprendizaje se refiere a la experimentación activa o lo que es lo mismo, a la vinculación teoría-práctica, e incluye cualquier actividad (ejercicios, prácticas, proyectos, trabajos de investigación, diseños...) que favorezca el desarrollo de las habilidades y destrezas de los estudiantes en la aplicación de conceptos, teorías o modelos con el fin de obtener un mayor afianzamiento de los mismos ya sea para la resolución de problemas o para realizar un diseño o implementación de un modelo o estrategia.

La experimentación activa debe implicar dos dimensiones clave: la experiencia, la observación reflexiva y la conceptualización. Ambas conducen a la acción que favorece, por un lado, las opciones interiorizadas, esto es, una clarificación gradual de las propias prioridades, así como las decisiones de actuación en función de las propias convicciones, actitudes y valores y, por otro lado, las opciones que se manifiestan al exterior, como son la elección de actuación personal y profesional en la vida respecto a las propias convicciones y valores interiorizados.

Las cuestiones que pueden ayudar a desarrollar esta fase hacen referencia a dos ámbitos: el técnico (cuestiones sobre cuáles son los mejores procedimientos, estrategias, méto-

dos para llevar a cabo una tarea o proyecto, las alternativas metodológicas, de recursos, etc., las consideraciones técnicas e instrumentales sobre los enfoques propuestos o las ventajas y limitaciones de cada opción o alternativa posible) y el humano ó social (cómo afectan estas actividades a las personas, qué repercusiones sociales, humanas, ecológicas, etc. tienen, qué consecuencias y efectos directos e indirectos pueden ocasionar estas actividades en los demás).

La fase de experimentación activa se adecua muy bien al trabajo colaborativo, ya que requiere la aplicación de distintas capacidades y competencias que pueden compartir diversos miembros de un equipo.

Por último, la quinta fase del modelo Deusto de aprendizaje es la evaluación, entendida tal como la define Stufflebeam (1996: 49): “es la valoración del *mérito* y *valor* de un objeto”. El modelo alude a tres niveles de evaluación: el personal, el formativo y el sumativo. El personal busca la valoración por parte de la persona interesada que reflexiona sobre lo aprendido, cuestionándose sobre ello. Se trata de hacer pensar a cada persona, de enfrentarse con lo que aprende formal e informalmente y a vincularlo consigo misma como totalidad. No se trata de una cuestión técnica, sino fundamentalmente de reflexión vinculada a las propias capacidades, limitaciones y motivaciones personales y a las actitudes, convicciones y valores de las personas.

El nivel formativo se fundamenta en la consideración del *feed-back* como elemento clave para el progreso del estudiante y se puede realizar a través de diversas estrategias (test de autoevaluación formativa, diagnóstico del estilo de aprendizaje del alumno/a con referencia a los puntos fuertes y los puntos a mejorar en la forma de aprender, *feed-back* de ejercicios, actividades y trabajos individuales y grupales a través de herramientas como el portafolio o el seguimiento personalizado).

El nivel sumativo tiene como finalidad emitir un juicio o valorar el rendimiento alcanzado por el estudiante y conlleva la atribución de una calificación académica y la acreditación de la consecución de un nivel de competencia. Se lleva a cabo a través de múltiples métodos y estrategias de evaluación (pruebas de conocimiento, trabajos de investigación y proyectos, evaluación de competencias).

La segunda de las caras de la pirámide que representa el Modelo Deusto de Formación hace referencia al marco organizativo donde se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las características del mismo constituyen el clima que posibilita el buen funcionamiento del modelo propuesto y tienen una incidencia fuerte en los resultados que se puedan obtener. Se señalan como características de la organización que pueden favorecer el desarrollo piramidal enunciado: una organización que aprende, (organización que favorece la disposición a desaprender y a cambiar modelos mentales, tolerancia a los errores, experimentación, actitud abierta y objetividad, tiempo para la reflexión y el cuestionamiento) y centrada en el estudiante y en su aprendizaje (organización que encuentra maneras de satisfacer las necesidades de los estudiantes, que ofrece *feed-back*), una organización que trabaja en equipo y valora la colaboración (establecimiento de objetivos comunes, sinergia, respeto y valoración de las diferencias, roles y responsabilidades claras y bien establecidas), una organización que lidera y potencia al personal, favoreciendo el liderazgo en todos los niveles de la organización, un liderazgo basado en valores que promueve la innovación y el cambio, así como la delegación, como una estrategia que potencia las características del personal, reconociendo su responsabilidad y, por último, una organización que se compromete ética y socialmente. Las características mencionadas inciden en el desarrollo de valores del alumnado, los cuales se desarrollan a través de las vivencias cotidianas.

La tercera de las caras de la pirámide se refiere a las actitudes hacia el aprendizaje. Se entiende por actitud “una predisposición a actuar de un modo determinado ante un objeto (idea, persona, institución) con una cierta intensidad de modo positivo o negativo” (Universidad de Deusto, 2001: 24). Se pretende lograr que los estudiantes vayan interiorizando actitudes positivas hacia lo que aprenden y hacia el mismo proceso de aprender, haciendo hincapié en tres actitudes que se consideran esenciales: autonomía (predisposición a actuar de modo independiente, con iniciativa), responsabilidad personal (ante su propio aprendizaje) y colaboración (disposición permanente a cooperar con los compañeros/as y con las personas que nos rodean).

La actitud de autonomía exige el desarrollo de habilidades cognitivas y metacognitivas, como pensar, analizar, emitir juicios, argumentar, etc. y permite al alumno/a encontrar sentido a lo que estudia, ir integrándolo, involucrándose como persona y haciendo del aprendizaje algo realmente valioso y significativo.

La responsabilidad personal exige la planificación y gestión del tiempo, la calidad de trabajo, el cumplimiento de la temporalización de entrega de trabajos, plazos de estudio. Debe trabajarse no sólo en su dimensión cognitiva, sino también afectiva, valorando positivamente la responsabilidad del estudiante en los logros y la dimensión conductal (cumplimiento de plazos, reconocimiento de criterios de calidad, autoreconocimiento de la propia habilidad para el desarrollo de estos comportamientos).

En cuanto a la colaboración, en su dimensión cognitiva, requiere el conocimiento de técnicas y procedimientos para trabajar en equipo, en su dimensión afectiva, supone una valoración de las aportaciones de los demás, el reconocimiento de que la colaboración ofrece la oportunidad de conocer personas, puntos de vista distintos que complementan el propio y, en su dimensión conductal, ayuda a evaluar la manera de comportarnos en relación con los demás, a mejorar nuestro conocimiento en relación con los otros y a reconocer las aportaciones que los otros hacen, el *feed-back* que nos dan y el reconocimiento sobre nuestro comportamiento social.

La cuarta de las caras de la pirámide guarda relación con los valores. La Universidad, como principal agente de educación superior, está llamada a ejercer un nuevo papel en la defensa y desarrollo de valores en su propio seno y en su irradiación a los diferentes ámbitos político-sociales. La formación universitaria no puede reducirse a una buena formación académica, sino que es imprescindible un esfuerzo en el desarrollo de valores que consiga que antes que nada los universitarios sean principalmente personas y, por tanto, defiendan y postulen los valores que dignifican a todos los seres humanos independientemente de cualquier otra variable que los diferencie.

En el Proyecto Universitario de Deusto, se presentan los valores que la Universidad de Deusto intenta desarrollar en su seno. Estos valores se agrupan en tres ejes que agrupan conjuntos de valores: desarrollo personal y social, orientación al conocimiento y responsabilidad ética-social.

La quinta y última cara de la pirámide del Modelo Deusto de Formación representa las competencias, entendidas como “el conjunto de conocimientos, habilidades o destrezas adquiridas, que da lugar a un buen nivel de desarrollo y actuación” (Universidad de Deusto, 2001: 28). Son muchas las universidades de diferentes países que están rediseñando sus titulaciones en orden a nuevos perfiles académico-profesionales en los que se incluyen una serie de competencias que la sociedad y/o el ámbito laboral está reclamando.

En la Universidad de Deusto, se ha establecido una tipología de competencias, que aparecen en el cuadro nº 1, clasificadas en tres grandes categorías: competencias instrumentales

(tienen una función de medio o herramienta para obtener un determinado fin y se clasifican en cognitivas, metodológicas, tecnológicas y lingüísticas), competencias interpersonales (se refieren a la capacidad, habilidad o destreza en expresar los propios sentimientos y emociones del modo más adecuado y aceptando los sentimientos de los demás, para lo cual es requisito previo conocerse a uno mismo y pueden ser de dos tipos: individuales y sociales) y competencias sistémicas (suponen destrezas y habilidades relacionadas con la comprensión de la totalidad de un sistema o conjunto y pueden ser organizativas o emprendedoras).

Cuadro nº 1: Resumen de competencias básicas contempladas por el Modelo Deusto de Formación.

Competencias Instrumentales

| | |
|---------------|---|
| Cognitivas | Formas de pensamiento: reflexivo, lógico, analógico, analítico, sistémico, crítico, creativo, práctico, deliberativo y colegiado. |
| Metodológicas | Organización del tiempo Estrategias de Aprendizaje Resolución de problemas Toma de decisiones Planificación |
| Tecnológicas | Gestión de bases de datos Ordenador como herramienta de trabajo |
| Lingüísticas | Comunicación verbal Comunicación escrita Manejo de idioma extranjero |

Competencias Interpersonales

| | |
|--------------|---|
| Individuales | Automotivación Resistencia y adaptación al entorno Sentido ético |
| Sociales | Diversidad y Multiculturalidad Comunicación interpersonal Trabajo en equipo Tratamiento de conflictos Negociación |

Competencias Sistémicas

| | |
|---------------|--|
| Organizativas | Gestión por objetivos Gestión de proyectos Desarrollo de la calidad |
| Emprendedoras | Creatividad Espíritu emprendedor Capacidad innovadora Liderazgo Orientación al logro |

Fuente: Universidad de Deusto (2001). *Marco pedagógico*, Bilbao, Universidad de Deusto, p. 29.

4. EL NUEVO PROGRAMA DE EDUCACIÓN COMPARADA

A lo largo del curso 2005/06 se ha llevado a cabo en la Universidad de Deusto un Proyecto Piloto para el Desarrollo de Competencias¹, cuyo objetivo ha consistido en la realización de un trabajo en el ámbito de la adaptación de la docencia universitaria al modelo de la Convergencia Europea, en base a competencias, tanto específicas como genéricas.

Para ello, un colectivo de profesores y profesoras pertenecientes a varias titulaciones de la Universidad, han intentado adaptar los programas de sus respectivas asignaturas, según criterios derivados de la Convergencia. Uno de los programas adaptados ha sido el de Educación Comparada. Describimos a continuación el proceso de trabajo seguido. Las reuniones de trabajo han constituido espacios de aprendizaje, un aprendizaje en el que ha tenido gran importancia, tanto la información facilitada por los coordinadores, como la reflexión individual y el debate en el grupo de los participantes.

En la Figura nº 3 pueden analizarse, tanto la contextualización del Proyecto, como el proceso de llevado a cabo en el mismo, y que ha consistido básicamente en:

- Justificación de la aportación que la asignatura realiza al perfil académico profesional de la titulación y asignaturas con las que guarda estrecha relación.
- Enumeración de los prerrequisitos exigidos por la asignatura.
- Determinación de las competencias, tanto genéricas y su respectivo nivel de dominio, como específicas que van a constituir la base del trabajo en la asignatura.
- Diseño del recorrido de trabajo, a lo largo de la asignatura, de dichas competencias: contenidos, metodología y sistema de evaluación.

Figura nº 3: Proyecto Piloto para el desarrollo de competencias en la Universidad de Deusto.



Fuente: Poblete, M. *Proyecto Piloto para el Desarrollo de Competencias en la Universidad de Deusto*. Documento de Trabajo.

¹ Dicho proyecto, llevado a cabo desde el vicerrectorado de Innovación y Calidad, ha estado coordinado por los profesores Manuel Poblete y Ana García Olalla.

En relación a la asignatura de Educación Comparada, la Justificación quedó redactada, en el nuevo programa, como sigue:

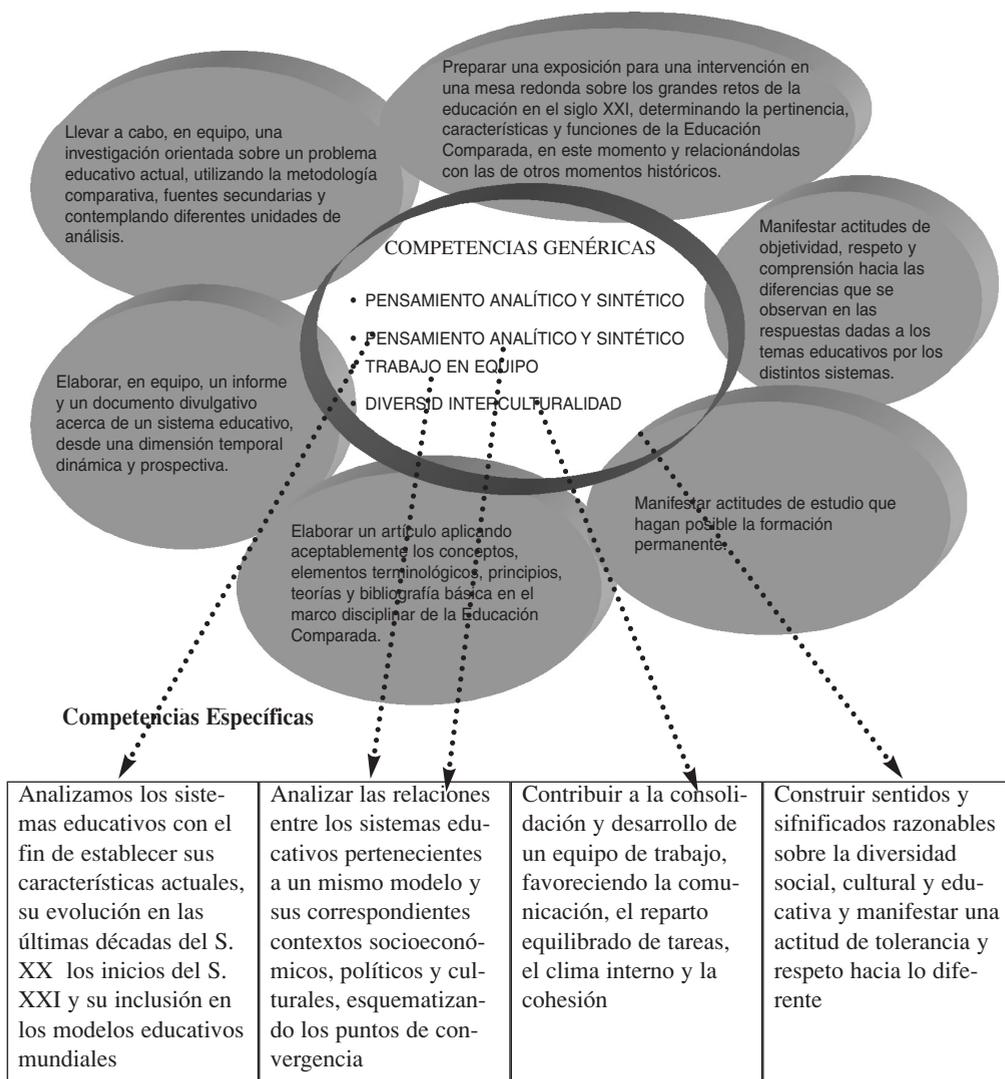
La asignatura de Educación Comparada aporta al Perfil del Pedagogo un conocimiento de la estructura y funcionamiento de los diferentes sistemas educativos, de su evolución, retos y limitaciones, así como una reflexión sobre la relación entre éstos y la cultura e idiosincrasia propia de cada país o región y una actitud de respeto y tolerancia hacia las divergencias constatadas. Al mismo tiempo, contribuye con un análisis de las corrientes educativas que caracterizan a la sociedad globalizada en la que nos ha tocado vivir y sus tendencias de futuro. No menos relevante es su aportación en términos metodológicos, ya que prepara al futuro pedagogo para poder investigar y trabajar con la metodología comparativa aplicada a la educación siempre con la finalidad de mejorar los sistemas educativos actuales. Esta asignatura está fuertemente vinculada con la de Política y Legislación Educativa, Economía de la Educación, Valores y Desarrollo Moral I y II y Métodos y Modelos de Investigación en Educación.

En cuanto a los requisitos, se enumeraron así:

Poseer, entre otros, conocimientos de Historia de la Educación, Sistemas Educativos Actuales, Política y Legislación Educativa.

Las competencias genéricas y específica seleccionadas para ser trabajadas en esta asignatura fueron las siguientes:

Figura nº 4: Competencias genéricas y específicas a desarrollar en la asignatura de Educación Comparada.



Fuente: Elaboración propia.

Los contenidos clave que se van a abordar a lo largo de esta asignatura giran alrededor de los siete temas siguientes:

- Naturaleza, finalidades y límites de la Educación Comparada. Su relación con otras disciplinas.
- Génesis y estado actual de la Educación Comparada.
- Metodología de la Educación Comparada.
- Estructura y organización actual de la educación
- en el marco europeo: la construcción de la convergencia.

- Análisis de los sistemas educativos de la Unión Europea.
- Tendencias de los sistemas educativos actuales: diversidad y confluencia.
- Los grandes retos de la educación del siglo XXI.

La metodología de trabajo a seguir en la asignatura para el desarrollo de las competencias se expone a continuación:

Los principios metodológicos que orientan el trabajo en esta asignatura son los siguientes:

- Actividad, ya que “El mejor método para enseñar o aprender Educación Comparada consiste en hacerla” (Roselló, 1974).
- Interdisciplinariedad, porque para aprender o construir conocimiento en Educación Comparada es necesaria la colaboración de otras disciplinas con las que aquella comparte o bien su objeto de estudio o bien su método.
- Diversidad metodológica, articulando momentos de exposición teórica de la profesora con ejercicios prácticos realizados por los alumnos en ocasiones de forma individual, algunas veces en pequeños grupos y otras en gran grupo.

En los dos primeros temas del programa, se persigue que, a través de breves explicaciones teóricas de la profesora, análisis de documentos y ejercicios prácticos, los alumnos adquieran los marcos de referencia conceptuales sobre el origen, desarrollo actual, significado y finalidades de esta disciplina.

A partir del tercer tema del programa, se desarrolla más una metodología de corte cooperativo (PEREDA: 2002). Los alumnos se reúnen inicialmente en los grupos habituales de trabajo grupos “X”, que deberán tener entre tres y seis miembros. Han de identificar un problema que presente la educación en nuestra sociedad. Será ese problema el que ponga en marcha una investigación. El hallazgo del problema y el deseo de estudiarlo comparativamente suponen ya la existencia, casi siempre inconsciente, de una o varias prehipótesis, que el grupo intentará explicitar. Por otro lado, cada miembro del los grupos “X” ha de optar por trabajar una unidad de análisis.

En un segundo momento, los miembros de los grupos “X” que hayan elegido las mismas unidades de análisis se reúnen constituyendo unos grupos nuevos, los “Y”. Normalmente los componentes de estos grupos no están acostumbrados a trabajar juntos y, no obstante, han de llegar a una serie de acuerdos sobre organización del trabajo, repartición de tareas, etc. para alcanzar los objetivos propuestos en los plazos señalados. Cada grupo ha de proceder al estudio detallado de la unidad de análisis que le haya correspondido.

Por último, cada alumno regresa a su grupo “X” inicial, en el que podrá enriquecer el análisis del problema educativo inicialmente formulado con la aportación de las conclusiones a las que habrá llegado sobre el comportamiento y la respuesta que se le da al mismo desde la unidad de análisis en que ha trabajado.

Se pretende que la metodología seguida en las aulas sea, en la medida de lo posible, paralela a la metodología de investigación comparada. De hecho, las fases del trabajo a realizar coinciden con las de la metodología de la Educación Comparada:

1ª Fase: Identificación del problema y emisión de una o varias pre- hipótesis (Grupos “X”)

- 2ª Fase: Delimitación de la investigación (Grupos “X”)
3ª Fase: Estudio descriptivo (Fase analítica) (Grupos “Y”)
 . Recopilación de datos
 . Análisis formal y material de los datos
 . Análisis explicativo de los datos
 . Conclusiones analíticas
4ª Fase: Formulación de la(s) hipótesis comparativa(s) (Grupos “X”)
5ª Fase: Estudio comparativo (Fase sintética) (Grupo “X”)
 . Selección de datos y de conclusiones analíticas
 . Yuxtaposición de conclusiones y datos seleccionados
 . Comparación valorativa y/o prospectiva
 . Conclusiones comparativas

Entendemos que las particulares características de esta disciplina la hacen especialmente apta para una metodología del tipo de la propuesta, que se pretende que incida en el rendimiento, en la motivación, en la capacidad de trabajo autónomo y en equipo, en la tolerancia, cooperación, interayuda, corresponsabilización y autoestima.

Los alumnos/as cuentan con una Planificación en la que se describen todas las actividades previstas, tanto dentro como fuera del aula y, en relación a cada una de ella, los siguientes datos:

- Título de la actividad
- Descripción de la actividad
- Número de semana de inicio
- Número de semana finalización y fecha de entrega
- Horas estimadas de dedicación del estudiante
- Horas estimadas de dedicación de la profesora

También se ha elaborado otra documentación que pone en relación a cada actividad con la(s) competencia(s) que a través de ella se pretenden desarrollar, así como con los contenidos correspondientes.

Por lo que respecta al tema de los recursos, se debe señalar que los profesores y alumnos/as de 4º de Pedagogía de la Universidad de Deusto utilizan, como un recurso muy importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la plataforma ALUD. En ella, además de a las unidades didácticas correspondientes, las cuales siguen siempre el proceso de aprendizaje UD ya descrito, acceden a las tutorías virtuales. Todos los alumnos/as y profesores/as cuentan con su ordenador portátil, están acostumbrados/as a utilizarlo para acceder a la plataforma y las aulas disponen de conexión inalámbrica a Internet, por lo que resulta también posible contar, en todo momento, con esta nueva herramienta de aprendizaje, tan importante en el caso de la Educación Comparada, capaz de paliar la escasez de material didáctico actualizado relacionado con esta disciplina. A un uso adecuado, selectivo y crítico de estas NNTT prestan su ayuda proyectos como la Red Iris, que distribuye a los miembros de la lista Edu-Comp información puntual sobre bibliografía y todo tipo de eventos y actividades relacionados con la Educación Comparada.

Resulta especialmente motivador contactar, desde la propia clase, con personas de otros países ó con compañeros/as de los propios alumnos/as que cursan la asignatura y que temporalmente están fuera, como alumnos/as Erasmus, a través de programas como el Skype y poder realizar de una forma muy sencilla, videoconferencias en directo, intercambiando información sobre diferentes sistemas educativos. Los foros y chats complementan una amplia gama de recursos de aprendizaje, al igual que personas (alumnos/as, profesorado o investigadores/as) de otros países que se encuentran en nuestra universidad en el semestre en que se imparte la asignatura. Suelen responder muy positivamente a la propuesta de compartir sus conocimientos y experiencias sobre el sistema educativo de su país y sus explicaciones resultan mucho más atractivas para el alumnado que las que podría realizar la profesora. Además, se provoca un rico intercambio cultural que propicia el desarrollo de una de las competencias de la asignatura: la interculturalidad.

La profesora asume, en este contexto, un papel de animadora, orientadora y facilitadora de la investigación del alumnado. Se convierte en un recurso más. Orienta acerca de las fases que el proyecto de investigación comparativa y el resto de los trabajos de la asignatura ha de seguir, así como sobre la metodología de trabajo cooperativo y sobre las fuentes de información y documentación. Facilita el acceso a éstos. Anima al desarrollo de la creatividad en el diseño de las estrategias de investigación y ayuda a salvar los obstáculos que vayan apareciendo en su puesta en práctica.

Por último, en relación a la evaluación, ésta contempla los siguientes elementos:

- Prueba de desarrollo: 40%
- Trabajo de investigación con metodología comparativa: 40%
- Otros trabajos prácticos realizados: 10%
- Competencias genéricas: 10%
- La evaluación de las competencias se lleva a cabo de acuerdo con los correspondientes indicadores o evidencias recogidos por medio de una serie de técnicas.

5. CONCLUSIONES

En el momento de escribir esta comunicación aún no ha concluido su trabajo el Proyecto Piloto para el Desarrollo de Competencias, por lo que resulta prematuro aún hablar de evaluación de resultados. No obstante, se pueden señalar ya algunos puntos que nos han parecido interesantes del proceso de reformulación de programas en términos de competencias genéricas y específicas:

- Obliga al profesorado a reflexionar sobre la epistemología y los planteamientos teóricos y metodológicos de la disciplina en cuestión.
- Plantea nuevos retos al profesorado, obligándole a nuevos aprendizajes relacionados con las competencias, la metodología, las estrategias de aprendizaje, los recursos y la evaluación.
- Presupone la previa elaboración del mapa de competencias correspondiente al perfil académico-profesional de la titulación, a partir del cual se han de determinar las competencias específicas a trabajar en cada asignatura, exigiendo el trabajo en equipo del profesorado y fomentando el aprendizaje socializado y la dimensión interdisciplinar.

- Otorga la posibilidad de llevar a cabo, a través de las competencias, el desarrollo de una triple dimensión de la persona: cognitiva, procedimental y actitudinal.
- Sienta las bases para una transformación tanto en el rol de la profesora, pasando ésta a ser entendida como un recurso facilitador del aprendizaje, como en las relaciones entre la profesora y el alumnado, capaz de potenciar una complicidad en aras al desarrollo de las competencias seleccionadas.
- Creemos va a permitir una mayor motivación y satisfacción personal y profesional de alumnos/as y profesorado.

En cuanto a las limitaciones, conviene señalar las siguientes:

- Excesivo tiempo y trabajo.
- Resistencia inicial de cierto colectivo del profesorado.
- Resistencia inicial del alumnado. Ansiedad ante una metodología a la que no está acostumbrado.
- Niveles muy diferentes de motivación entre el alumnado y también entre el profesorado.
- Falta de cultura de trabajo en equipo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBATCH, P.G. y KELLY, G.P. (1990): *Nuevos enfoques en Educación Comparada*, Mondadori España, Madrid.
- CERRONI, U. (1971): *Metodología y ciencia social*. Madrid, Martínez Roca.
- BEREDAY, G.Z.F. (1968): *Método comparativo en Pedagogía*. Barcelona, Herder.
- ECKSTEIN, M. (1990): “La mentalidad comparativa”. En P.G. Altbach y G.P. Kelly, *Nuevos enfoques en educación Comparada*. Madrid, Mondadori España, pp. 191-203.
- FARRELL, J.R. (1979): “A Retrospective on Educational Planning in Comparative Education”, *Comparative Education Review*, 41, 277-313.
- GARCÍA GARRIDO, J. L. (2001): *Fundamentos de la Educación Comparada*. Madrid, Dykinson.
- GIL, E. (1999): *La pedagogía de los jesuitas, ayer y hoy*. Madrid, Universidad de Comillas.
- HOLMES, B. (1991): “Los precursores de la Educación Comparada”. En A. González (Comp.), *Lecturas de Educación Comparada*. Barcelona, PPU/DM, pp. 371-387.
- KING, E. (1979): “Estudios comparados de educación. Tendencias actuales y nuevas interrogantes”, *Revista de Educación*, 260, 41-55.
- KING, E. (1991): “Estudios comparados de Educación. Tendencias actuales y nuevas interrogantes”. En A. González (Comp.), *Lecturas de Educación Comparada*. Barcelona, PPU/DM, pp. 203-224.
- LÁZARO, L.M. (1997). “Enredados en la red. Internet como fuente en la investigación de Educación Comparada”. *Revista Española de Educación Comparada*, 3, 86.
- MARTÍNEZ, M.J. (2001). *Educación Comparada*. Madrid, La Muralla.
- NOAH, H.J. (1990): “Usos y abusos de la Educación Comparada”. En P.G. Altbach y G.P. Kelly, *Nuevos enfoques en Educación Comparada*. Madrid, Mondadori España, pp. 177-190.
- NÓVOA, A. (2000): “The Restructuring of the European Educational Space-Changing Relationships among States, Citizens and Educational Communities”. En T. Popkewitz

- (Ed.). *Educational Knowledge. Changing Relationships between the State, Civil Society, and the Educational Community*. New York, State of University of New York Press, pp. 31-57.
- PEREDA, V. (2002): “Aprendizaje cooperativo: Descripción y valoración de una experiencia llevada a cabo en la Universidad de Deusto, en la asignatura de Educación Comparada”. En *Segunda Jornada sobre Aprendizaje Cooperativo*, Barcelona, Instituto de Ciencias de la Educación de la Universitat Politècnica de Catalunya.
- PSACHAROPOULOS, G. (1993): “Un reto para la teoría de la Educación Comparada, o ¿dónde está la ropa del emperador?”. En J. Schriewer y F. Pedró (Comps.), *Manual de Educación Comparada. Vol II. Teorías, investigaciones, perspectivas*. Barcelona, PPU, pp. 89-111.
- ROSSELLÓ, P. (1972): “La estructura de la Educación Comparada”. En A. D. Márquez (Comp.). *Educación Comparada. Teoría y metodología*. Buenos Aires, Ateneo, pp. 53-60.
- ROSSELLÓ, P. (1978): *Teoría de las corrientes educativas* (2ª ed). Barcelona, Promoción Cultural.
- STUFFLEBEAM, P. (1996): “El papel de la evaluación en la mejora escolar. El gran cuadro”. En A. Villa (Coord.). *Dirección participativa y evaluación de centros*. Bilbao, ICE de la Universidad de Deusto.
- TEDESCO, J.C. (2001): “Prólogo”. En M.J. Martínez, *Educación Comparada*. Madrid, La Muralla, p. 10.
- UNIVERSIDAD DE DEUSTO (2001): *Marco pedagógico*. Bilbao, Universidad de Deusto.
- WIRT, F.M. (1990): “La comparación de políticas educativas: teoría, unidades de análisis y estrategias de investigación”. En P.G. Altbach y G.P. Kelly, *Nuevos enfoques en educación Comparada*. Madrid, Mondadori España, pp. 313-333.

LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN (COMPARADA) COMO PROPEDEÚTICA EDUCATIVA

Antonio Vara Coomonte
Universidad de Santiago de Compostela

1. CAPTAR LA LÓGICA DE LA RAZÓN DE SER DE LA EDUCACIÓN: CUESTIONES EPISTEMOLÓGICAS PREVIAS

Ante la evidencia de la panorámica de la diversidad teórica existente en la comprensión y definición de la realidad educativa, es necesario plantear algunas cuestiones básicas a tener en cuenta:

Hay que comenzar diciendo que dicha diversidad teórica, (que se constata a lo largo de la historia), es inevitable por la propia existencia de la misma historia, y en consecuencia, por la propia entidad histórica del hombre. Gnoseológicamente es imposible la unanimidad sobre la razón de ser de la educación, y en consecuencia sobre su respectivo contenido objetivo. Evidencia que constituye un tema epistemológico, ya que si la exigencia científica pone el énfasis en la obligatoriedad empírica de una objetividad, al mismo tiempo se reconoce la inevitabilidad de la subjetividad del investigador. Por tanto, la subjetividad es razonablemente comprendida y justificada por la epistemología. El investigador ha de ser objetivo, pero ello no le obliga a ser un amoral

Lo que epistemológicamente no se puede admitir es la teoría convencionalista en sí misma, en tanto que suma no cualificada del relativismo teórico, (como punto de vista típico del idealismo subjetivo), que al sostener que todas las teorías son válidas, o en la misma proporción, niega o elude la posibilidad del contenido objetivo de la realidad. Esta concepción filosófico idealista se refuta fácilmente por el propio análisis histórico del proceso del conocimiento, al reconocer que nuestros conceptos y teorías se forman en el transcurso de la actividad práctica de la historia de la humanidad. Sabemos, o no debemos olvidar, que la historia del conocimiento, y del conocimiento de la educación, está socialmente condicionada.

De lo dicho se desprende que la diversidad teórica se explica por la inevitable implicación subjetiva en la necesidad objetiva de la ciencia y por la contextualización del proceso científico en sus inevitables condiciones de tiempo y lugar. En total oposición al ide-

alismo educativo que reflexiona como si la educación no perteneciera a este mundo, o como si lo educativo no formara parte integrante de él, aconsejo acudir constantemente al consejo epistemológico de Durkheim de tener siempre en cuenta que las referencias educativas han de estar necesariamente contextualizadas en particulares condiciones de tiempo y lugar. Lo que sirve para valorar la importancia de la sociología del conocimiento en tanto que conocimiento previo de las teorías, tal y como machaconamente reitera Pierre Bourdieu recordando al gran epistemólogo que es Gaston Bachelard.

Dicho lo anterior, un interrogante hay que hacerse para poder avanzar en el discurso. Planteamos que gnoseológicamente es posible partir del contenido objetivo de la realidad (educativa), pero ¿cómo llegar a explicar, en el contexto de la diversidad teórica, lo que le es más privativo, lo que constituye la lógica más elemental de su propia razón de ser?

Para expresar lo que quiero decir, creo necesario acudir al recurso filosófico de la distinción conceptual entre la “esencia” y el “accidente”; o entre la “ontología” y la “fenomenología”; porque únicamente así podemos aproximarnos a una captación del hecho educativo en toda su dimensión, distinguiendo en él lo que es esencial y lo que es accidental en cuanto a plasmaciones concretas en las circunstancias de tiempo y lugar. Y así podemos establecer el siguiente razonamiento: la educación es una, pero existencial y fenomenológicamente, como accidente, está sujeta al cambio y al devenir a lo largo de la historia.

Sabemos que existe el principio esencial del hecho educativo y que está sujeto a devenir, pero se requiere conocer el significado de su existencia. Lo que conlleva hacer el adecuado juicio gnoseológico para poder explicarlo.

Debemos, entonces, preguntarnos: ¿mediante qué procedimiento podemos llegar al conocimiento del significado del hecho educativo para poder hacer un planteamiento coherente de su propia teoría, en nuestro caso, de la Teoría de la educación?.

Corresponde, entonces, dilucidar en torno a la razón de ser de la educación y a su complejidad específica. Tal intento es, en principio, una actitud científica.

Lo que se pretende, en definitiva, es discernir y exponer los principios básicos del ser de la educación, captar lo esencial de los mismos y cómo estos se plasman y concretan en las etapas principales del desarrollo histórico.

Pero para poder definir la meta hay que recorrer primero el camino. Y el camino, ya lo dijo el poeta, se hace siempre al andar. Pues bien, se trata de recorrer el camino que nos descubra la lógica interna del ser de la educación, de su misma esencia, o si se prefiere, de su propia realidad.

Lo primero que hay que comenzar a plantear es si el ser de la educación es una realidad aislada en el sistema social, o por el contrario se justifica en tanto que forma parte de un complejo sistema de instancias que conforman la totalidad. Y se intuye y se concluye que es esta segunda opción la más coherente.

No se olvide algo muy elemental: hay universo, o sistema, o totalidad, porque hay un sentido o finalidad formado por las partes que lo componen, dando lugar a un agregado homogéneo.

Intuimos, entonces, que el hecho educativo no tiene entidad por sí mismo, sino que está en íntima correspondencia con otros hechos sociales, participando en la acción y en la influencia de la totalidad del sistema. Sabemos que Durkheim planteó esta cuestión de un modo clarividente, lo que constituyó una magnífica base para el paradigma estructural, como el propio Lévi- Strauss ha reconocido, sin entrar ahora a valorar el sentido sincrónico que este antropólogo estructuralista confiere a las estructuras en tanto que “estructuras sin alma”.

De lo anterior se puede plantear una consecuencia: la educación tiene que tener un sentido, una razón de ser, un significado en el contexto estructural de la sociedad, y ello tiene que constatarse en la comprobación de la propia dinámica del sistema educativo en correspondencia con la dinámica de otros sistemas y en el contexto de la dinámica del sistema general.

Y dicho lo anterior, la necesidad de especificar el método surge de nuevo. Pues bien, si queremos comprender la razón del ser de la educación constatando fenomenológicamente los rasgos principales de su evolución estructural, no quedará más remedio que acudir a un método que nos proporcione la ayuda requerida Y del objetivo apuntado se desprende que el método, que es el estructural, tiene que reunir las condiciones de ser causal y dinámico.

¿Por qué causal, y en qué sentido se emplea?. Téngase en cuenta lo que antes se ha dicho con respecto a la dimensión estructural en la que inevitablemente se veía involucrado el hecho educativo. Si se trata de precisar la causalidad que determina la razón de ser del hecho educativo en la complejidad estructural, ese método estructural que se hace inevitable para el planteamiento del discurso ha de suponer, necesariamente, una explicación causal de cómo se genera y regenera esa razón de ser..

Insisto en la dimensión causal para resaltar la “conexión necesaria”. Pero no sólo del hecho educativo en la configuración estructural de otros hechos y en la totalidad, sino sobre todo para resaltar la conexión necesaria entre la “causa” y el “efecto”, lo que es un simple y elemental razonamiento filosófico. La pregunta, planteada entonces de la forma más sencilla, sería: ¿Qué efecto produce el desarrollo de la propia realidad de la razón de ser del hecho educativo en el contexto estructural?

Es decir, no interesa saber únicamente qué es la educación, sino para qué sirve, o cómo actúa, o cuáles son sus implicaciones en la complejidad estructural en las que necesariamente se imbrica. En síntesis, interesa captar la lógica de la razón de ser de la educación en la dinámica estructural del sistema social.

A1 plantear así la cuestión no ignoro, sino que expresamente lo manifiesto, que estoy haciendo hincapié en la necesidad de una “pedagogía de la conciencia”, como crítica radical de esa otra pedagogía llamada de “la no conciencia”, (o ilusión de transparencia, como simple ejercicio idealista)¹. Lo que es un pronunciamiento de intención científica, no ideológica. La ideología está más bien en la actitud, consciente o inconsciente de esa “no conciencia pedagógica”.

Justificada la metodología causal, tratemos ahora el otro componente de lo estructural ya apuntado, el “dinámico”. Componente que viene exigido por la necesidad de estudiar esa razón de ser educativa en la contextualización fenomenológica de las principales etapas del desarrollo social. Lo que no quiere decir método evolucionista, pues ello estaría en contradicción con lo anteriormente dicho. Y las contradicciones hacen que los discursos como construcciones de sucesivas hipótesis dejen de ser tal por falta de coherencia interna. Es decir no se puede partir de un planteamiento que conciba el desarrollo como un simple progreso evolutivo de unas propiedades iniciales, porque entonces se niega el cambio, (y fácilmente se constata que éste existe). Hay que contar necesariamente con la historia; mejor, con la historia de la humanidad, que está hecha por los hombres, pero con la peculiaridad de que no son del todo libres árbitros de su producción histórica, sino que también son producidos por la historia misma. Lo que constituye una situación dialéctica, pero

¹ Utilizo una terminología aprendida de Pierre Bourdieu.

imprescindible, para saber qué es el hombre y qué es la educación, es decir, para iniciarse en la “pedagogía de la conciencia”.

El paso siguiente en la consideración progresiva del discurso que aquí se está proyectando, sería el de plantear los supuestos teóricometodológicos para ese recurso histórico al que me acabo de referir. Y preguntarse, ¿mediante qué puntos de referencia nos vamos a aproximar a los hitos principales de la historia?

Mediante unos “esquemas”, trabazón de sinopsis que actúan a modo de un edificio de hipótesis de trabajo ligados a un estado del conocimiento y de la realidad, a la vez punto de llegada de la reflexión teórica y punto de partida para descifrar la infinita variedad de la historia. Los esquemas de evolución de las sociedades son “representaciones simplificadas” de los mecanismos del funcionamiento de las mismas, contruidos para hacer inteligibles sus evoluciones. Es decir, son modelos, o conjuntos de hipótesis sobre la naturaleza de los elementos que componen una sociedad, sobre sus relaciones y sus modos de evolución. Y al respecto, el ejemplo de los clásicos sigue siendo válido: Marx se refería a la sociedad comunista primitiva como modelo de la sociedad de comunismo real al que aspiraba. Durkheim oponía en la evolución social la solidaridad mecánica de las sociedades primitivas a la solidaridad orgánicas de las sociedades modernas. Y Weber nos dejó toda una clasificación y explicación de los tipos ideales de sociedad y su correspondiente tipo de educación.

2. LA HISTORIA COMO PRINCIPAL PROPEDEÚTICA

Ya se ha dicho que hay que recurrir a la Historia para poder captar el significado de la razón de ser del hecho educativo en el contexto estructural de la sociedad, y que se hace imprescindible la comprobación de la dinámica del sistema educativo en correspondencia con la dinámica del sistema general, lo que nos llevará a descifrar el código estructural imbricado en el propio sistema educativo en la evolución de la integración sociocultural. Es decir, hay que acudir a la historia teniendo en cuenta y reconociendo su valor para la fundamentación y consolidación de la teoría en torno a la educación. Lo que ha de tenerse como norma para cimentar debidamente todo planteamiento teórico que se haga sobre la realidad educativa, que es siempre histórica o simplemente socio-educativa. Porque al exigir una consistencia al tratamiento teórico educativo, el consejo expreso de Durkheim se convierte en imperativo metodológico:

“Para poder comprender el sistema educativo de nuestro tiempo, no basta con contemplarlo tal y como es hoy en día, sino que se hace necesario comprenderlo como “producto de la historia”, ya que es ésta la que tan sólo puede explicarlo, (...) convirtiéndose así la historia de la enseñanza, cuando menos de la enseñanza nacional, en la primera de las propedéuticas” (DURKHEIM, É., 1975: 89).

Si la historia es “propedéutica”, como ejercicio previo o introducción obligatoria, es porque al darnos a conocer el pasado, nos explica el presente y nos ilumina el futuro. De ahí la necesidad de recuperar la “memoria histórica”, porque:

“El pasado histórico no es pasado simplemente porque no está ya en el presente, sino porque le ha pasado a otros hombres de los cuales tenemos memoria y, por consiguiente, nos sigue pasando a nosotros que lo estamos de continuo repasando. El hombre es el único ente que está hecho de pasado, que consiste en pasado (...) Lo conserva en sí, lo acumula, hace que, dentro de él, eso que fue siga siendo “en la forma de haberlo sido”. (ORTEGA y GASSET, J., 1966:489).

Y si la historia actúa como propedéutica general, para nuestro caso concreto es la Historia de la educación el principal marco de referencia como dilucidación del presente mediante el pasado y como iluminación del futuro. Pero creo que el sentido propedéutico

de la Historia de la educación radica, simple y llanamente, en la misma consideración histórica del hecho educativo en sus peculiares condiciones de tiempo y lugar. Lo que supone el comprobar la pedagogía de la razón histórico-educativa connatural a la propia dinámica social; y en contrapartida, lo absurdo de la posición de lo que he venido denominando aquí como “pedagogía de la no conciencia”, que por el hecho de no considerar la realidad educativa en su total dimensión, niega al mismo tiempo las propias condiciones humanas, lo que supone hacer un planteamiento ideal al margen de este mundo del mismo hecho de la educación

Más el recurso de acudir a la historia supone una metodología, y ésta es de modo preferente la *metodología de la comparación*. La realidad de los sistemas educativos se constata en la dependencia que tienen con respecto a la sociedad de la que forman parte en su configuración estructural, es decir, en las referencias concretas de las condiciones sociales de tiempo y lugar. En la diversidad socio-cultural, y por tanto, en la diversidad de sistemas educativos, tanto del presente como del pasado, se encuentran las claves para discernir los principios básicos y comunes a cualquier tipo de realidad socio-educativa, implícitos en la misma esencia de la sociedad y de su evolución. Claves que se concretarán en las necesidades de la “economía interna”² de cada sociedad en particular que tiene siempre el “tipo genérico” de educación que le corresponde. Y a esto se llega por el método comparativo, consistente fundamentalmente en *evidenciar analogías y eliminar diferencias*.

Y así se construye la Teoría de la educación, al comprender y explicar a través de la razón histórico-comparada la lógica social de la práctica educativa que subyace en todo tipo de sociedades, tanto del presente como del pasado.

Acudo insistentemente a la razón histórica como recurso metodológico muy importante, reconociendo su valor en la fundamentación o consolidación de la teoría de la razón educativa, admitiendo con Durkheim (1975: 91) que, sin esta condición histórica, la pedagogía no podrá librarse del reproche de hacer abstracción del peso de la historia. Porque el pasado tiene razones de ser; y al olvidarlo, la pedagogía se ha convertido muchas veces en una forma de literatura utópica.

Siempre que se cae en el “esencialismo” de un mundo separado del mundo fenoménico en el que hemos vivido o vivimos, la consecuencia, tanto desde el punto de vista lógico como desde el histórico, es la desaparición de la propia historia, resultando entonces un verdadero contrasentido empírico el estudio de hechos sociales que, al carecer de historia, carecen de realidad:

“Si empieza uno preguntándose cuál debe ser la educación ideal, haciendo caso omiso de toda condición de tiempo y lugar, es que, implícitamente, se admite que un sistema educacional no tiene nada de real por sí mismo”. (DURKHEIM, É., 1975: 46).

Si se ignora la perspectiva histórica de la situación social que se estudia, se olvida con ello la propia vida de dicha situación; sería algo así como investigar hechos sociales muertos. Téngase en cuenta, además, que con respecto al sistema educativo decimos que éste es un “proceso”, es decir, que tiene “historia”.

Los pensadores clásicos que son Weber y Durkheim supieron captar perfectamente bien el valor de la investigación histórica de los fenómenos socio-educativos. Y los dos elaboran sus respectivas tipologías. No es ahora el momento para explicar en qué consiste cada una de ellas y en qué coinciden o se diferencian. Trato simplemente de subrayar la

² El término “economía” ha de ser entendido al modo de “administración doméstica”.

importancia de la *coyuntura* de la dimensión histórica y para ello creo que es una vez más suficientemente ilustradora la siguiente cita de Durkheim que si antes se refirió a la Historia como propedéutica, ahora aplicara dicha consideración a la Historia de la enseñanza para la cultura pedagógica:

“Ahora bien, para poder comprenderlo, (el sistema de su tiempo) no basta con contemplarlo tal como es hoy en día, pues, dicho sistema educacional es un producto de la historia que tan sólo ésta puede explicar. Es una auténtica institución social. Incluso no existe ninguna otra en la que la historia del país venga a repercutir de forma tan integral. Las escuelas francesas traducen, expresan el espíritu francés. No se puede, pues, comprender nada de lo que son, ni cuál es la meta que persiguen si no se conoce previamente lo que constituye nuestro espíritu nacional, cuáles son sus diversos elementos, cuáles son aquellos que dependen de causas permanentes y profundas, aquellos que, al contrario, son debidos a la acción de factores más o menos accidentales y pasajeros: cuestiones todas éstas que tan sólo el análisis histórico puede resolver. A menudo, se debate para elucidar el lugar que corresponde a la escuela primaria en el conjunto de nuestra organización escolar y en la vida general de la sociedad. Pero el problema es insoluble si se ignora cómo se ha ido forjando nuestra organización escolar, de dónde provienen sus características distintivas, lo que ha determinado en el pasado, el lugar que ha ocupado en ella la escuela elemental, cuáles son las causas que han favorecido o entorpecido su desarrollo, etc. Así pues, la historia de la enseñanza, cuando menos de la enseñanza nacional, es la primera de las propedéuticas para una cultura pedagógica”. (DURKHEIM, É., 1975: 89).

Por tanto, todo discurso educativo que se precie de estar bien construido, teórica y metodológicamente, necesita tener en cuenta al menos su propia genética social, o lo que es lo mismo, sus propios condicionantes históricos, en la peculiar dinámica socio estructural de que se trate. Y al respecto me gusta hablar de constructivismo genético como filosofía de explicación.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

- DURKHEIM, É. (1975): *Educación y sociología*, Barcelona, Península.
ORTEGA y GASSET, J. (1966), “Historia como sistema”, *Obras completas*, Tomo VI, Madrid, Revista de Occidente.

