

Libro HOMENAJE al profesor
Dr. José M^a Hernández Díaz

POLÍTICAS PARA UNA
EDUCACIÓN
INCLUSIVA
EQUITATIVA
Y DE CALIDAD

Una visión desde España,
Portugal e Iberoamérica



Ediciones Universidad
Salamanca

(Coords.)
Galo Sánchez Sánchez
Santiago Esteban Frades

POLÍTICAS PARA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA,
EQUITATIVA Y DE CALIDAD.
UNA VISIÓN DESDE ESPAÑA, PORTUGAL
E IBEROAMÉRICA

Homenaje al profesor Dr. José M^a Hernández Díaz



GALO SÁNCHEZ SÁNCHEZ
SANTIAGO ESTEBAN FRADES
(EDS.)

POLÍTICAS PARA UNA EDUCACIÓN
INCLUSIVA, EQUITATIVA Y DE CALIDAD.
UNA VISIÓN DESDE ESPAÑA, PORTUGAL
E IBEROAMÉRICA

Homenaje al profesor Dr. José M^a Hernández Díaz



Ediciones Universidad
Salamanca

AQUILAFUENTE, 328

© Ediciones Universidad de Salamanca
y los autores

Diseño de cubierta: Carmen González Martín

1ª edición: junio, 2022
ISBN: 978-84-1311-676-1 (impreso)
ISBN: 978-84-1311-677-8 (PDF)
DOI: <https://doi.org/10.14201/0AQ0328>
Depósito legal: S 225-2022

Ediciones Universidad de Salamanca
Plaza San Benito s/n
E-37002 Salamanca (España)
<http://www.eusal.es>
eus@usal.es

Hecho en UE-Made in EU

Maquetación y realización:
Cícero, S.L.U.
Tel.: +34 923 12 32 26
37007 Salamanca (España)

Impresión y encuadernación:
Gráficas Lope
C/ Laguna Grande, 2, Polígono «El Montalvo II». Salamanca
www.graficaslope.com



Usted es libre de: Copiar — copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato
Ediciones Universidad de Salamanca no revocará mientras cumpla con los términos:

 Reconocimiento — Debe reconocer adecuadamente la autoría, proporcionar un enlace a la licencia e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo de cualquier manera razonable, pero no de una manera que sugiera que tiene el apoyo del licenciador o lo recibe por el uso que hace.

 NoComercial — No puede utilizar el material para una finalidad comercial.

 SinObraDerivada — Si remezcla, transforma o crea a partir del material, no puede difundir el material modificado.

Ediciones Universidad de Salamanca es miembro de la UNE
Unión de Editoriales Universitarias Españolas www.une.es

Obra sometida a proceso de evaluación mediante sistema de doble ciego



Catalogación de editor en ONIX accesible en <https://www.dilve.es>

Índice

PRÓLOGO	
GALO SÁNCHEZ SÁNCHEZ Y SANTIAGO ESTEBAN FRADES.....	11
<i>Texto del homenajeado: un fecundo viaje por el doctorado</i>	
JOSÉ MARÍA HERNÁNDEZ DÍAZ	13
PRIMERA PARTE:	
POLÍTICAS PARA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA, EQUITATIVA Y DE CALIDAD. UNA VISIÓN DESDE ESPAÑA, PORTUGAL E IBEROAMÉRICA	
<i>La educación ambiental: una alternativa para el logro de los objetivos de desarrollo sostenible</i>	
LUZ ELENA SEPÚLVEDA GALLEGO	25
<i>La educación ambiental, una estrategia pedagógica en la construcción de saberes para una nueva sociedad</i>	
MERCEDES ARÉVALO ÁNGEL	35
<i>El ODS 4 y las migraciones</i>	
ALESIA CACHAZO VASALLO.....	45
<i>El surgimiento de un ágora virtual/vital en Colombia. La agenda 2030 un referente para pensar</i>	
GLORIA CLEMENCIA VALENCIA GONZÁLEZ.....	53
<i>La educación portuguesa en el siglo XXI: la importancia de la «agenda 2030» en lo referente a las políticas de una educación inclusiva, equitativa y de calidad</i>	
CARLOS MANUEL CAETANO MONTEIRO E MARIA HELENA PIMENTEL	63
<i>Educación inclusiva y derechos humanos en el contexto universitario: reflexiones desde la pedagogía crítica</i>	
ÁNGEL CABALLERO.....	75
<i>La necesidad de una dirección escolar de carácter más educativo y centrada en lo curricular</i>	
SANTIAGO ESTEBAN FRADES.....	87

<i>Gerontología y objetivos de desarrollo sostenible [ODS] en educación</i> NIDIA ARISTIZÁBAL-VALLEJO	105
<i>Educación de calidad (ODS nº 4) a través del deporte desde una perspectiva iberoamericana</i> M ^a JOSÉ DANIEL HUERTA.....	115
<i>Aportaciones al objetivo 4 de la agenda 2030 desde la dirección de un conservatorio superior de música</i> M ^a CONSUELO DE LA VEGA SESTELO.....	127
<i>Desafíos de sostenibilidad ONU 2030 en educación. Discernimientos desde la academia</i> ADOLFO IGNACIO GONZÁLEZ BRITO	137
<i>Raising awareness of the comprehensibility of the miranda rights language in an english for law enforcement course</i> GABRIELA TORREGROSA BENAVENT Y SONSOLES SÁNCHEZ-REYES PEÑAMARÍA.....	145

SEGUNDA PARTE: EDUCACIÓN, HISTORIA Y ACTUALIDAD

<i>Entornos educativos a distancia como estrategia inclusiva para la educación superior</i> LISSETT YADIRA SERRA GORJÓN.....	157
<i>Professores e escolas – uma relação enlaçada pela ética do rosto. Profesores y escuelas - Una relación enlazada a la ética del rostro</i> EVANGELINA BONIFÁCIO	169
<i>Modelo conceptual para la formación de la actitud investigativa y el fomento de las vocaciones científicas</i> MARCO FIDEL CHICA LASSO.....	179
<i>Políticas educativas para inclusión digital en Brasil: una mirada hacia el espacio escolar</i> JOSÉ SÉRGIO GOMES DA SILVA	189
<i>Acceso y violación del derecho a la educación durante la cuarentena en Brasil y la necesidad de políticas educativas</i> RACQUEL VALÉRIO MARTINS.....	199
<i>Modelos pedagógicos en tiempos de crisis: contexto, impacto y desafío de la nueva praxis docente</i> JOHN MAURICIO SANDOVAL GRANADOS.....	209
<i>Campus inclusivos: arquitectura, innovación docente y sensibilidad para con la discapacidad intelectual</i> PABLO CAMPOS CALVO-SOTELO	217
<i>Revisando la actualidad de las universidades laborales</i> GALO SÁNCHEZ SÁNCHEZ.....	229

<i>Fray Toribio de Benavente «motolinía» educador y etnógrafo de México y Centroamérica</i> FRANCISCO JOSÉ REBORDINOS HERNANDO	239
<i>Seara Nova y la reforma de la sociedad portuguesa a través de la educación</i> JOAQUIM PINTASSILGO	249
<i>La sociogénesis de las matemáticas técnicas en el Real Instituto de náutica y mineralogía de gijón a finales del siglo XVIII</i> CARMEN LÓPEZ-ESTEBAN	259
<i>Anexo: listado de tesis doctorales dirigidas por José M^a Hernández Díaz</i>	271

PRÓLOGO

ES ESTE UN LIBRO de declarado homenaje a un profesor de la Universidad de Salamanca que ha tenido una larga, fructífera e incansable trayectoria universitaria. Un docente entregado con pasión al arte de enseñar en toda su magna definición. Con dedicación, con esmero, con el esfuerzo sostenido que requieren las carreras de larga distancia.

Fruto de sus muchos desvelos están sus doctorandos y doctorandas que han sido como ramas del árbol surgidas por acompañamiento, animadas por su estímulo al trabajo intelectual, al desarrollo profesional. Casi un centenar de doctores que ha crecido de ese tronco generoso, amistoso, de acompañamiento afable, siempre templado, siempre cercano.

La orientación que se dio a los colaboradores doctores para escribir el texto fue sobre una temática concreta, aunque de libre orientación. El tema elegido hace referencia al objetivo 4º sobre educación en la «Agenda 2030» de la Organización de las Naciones Unidas: «Políticas para una educación inclusiva, equitativa y de calidad. Una visión desde España, Portugal e Iberoamérica». Se trataba de enfocar los artículos apoyándose en el texto mencionado de la ONU, y orientarlo desde el contenido de su tesis doctoral (universidad, formación del profesorado, organización de centros, didácticas, política escolar, función directiva, renovación pedagógica, etc.), de forma que así resultara el texto variado y plural.

Una vez recibidos los artículos, se ha estructurado el libro en dos partes diferenciadas: una primera, que hace referencia más directa a los objetivos de la Agenda 2030 referidos a educación. Y una segunda, que hemos denominado «Educación, historia y actualidad» donde hay un compendio de reseñas de temas variados que afectan a cuestiones históricas.

Así, esta obra responde de alguna manera, al catálogo de buenas prácticas, esas que un gran profesor universitario nos deja como legado en su trayecto de vida profesional. Desde su amplísimo conocimiento de la Educación, no solo del pasado, también del presente y del futuro, el profesor José María Hernández Díaz constata

aquí un amor hacia quienes fueron sus discípulos en ese tiempo largo y denso que se corresponde con la travesía de la realización de una tesis doctoral.

Por último, este homenaje, desea dejar el latido agradecido de quienes, como doctores de la Universidad de Salamanca, ofrecen su reconocimiento al maestro, al profesor siempre alerta, siempre presente, que nos ha aportado, con la convicción del gran pedagogo que es, una mano amiga para seguir creciendo. Y son ellos y ellas, quienes le corresponden con sus estudios y sus investigaciones, seguros de que este aliento interior perdurará siempre.

GALO SÁNCHEZ SÁNCHEZ Y SANTIAGO ESTEBAN FRADES

UN FECUNDO VIAJE POR EL DOCTORADO

JOSÉ MARÍA HERNÁNDEZ DÍAZ

LA PRESENCIA DE LOS ESTUDIOS de Doctorado en la universidad española, en términos visibles y significativos, data de hace muy pocas décadas, utilizando criterios históricos de larga duración para analizar este tema. En realidad, después de ser un secular reducto intelectual, social y burocrático al servicio de minorías, el doctorado comenzó a generalizarse entre nosotros desde la década de 1980, hace poco más de cuarenta años, como consecuencia de un aumento de la demanda de profesores doctores para atender al impulso de un buen cupo de nuevas universidades públicas, y más adelante (1995) las muchas nuevas privadas. Pero, sobre todo, en España resultaba imprescindible el doctorado porque una de las misiones clásicas de la universidad, la investigación, comenzó a gozar de simpatías entre los responsables de la administración universitaria, siguiendo la estela que ya se venía trazando en las universidades de los países más desarrollados. En último término, el necesario impulso al sistema universitario español, que había crecido de forma notoria desde los años 1970, pero también las demandas crecientes de un desarrollo industrial altamente competitivo, requería la presencia de cualificados profesionales en materia de docencia y de investigación, y ello se representaba de forma visible en el título de doctor convenientemente acreditado.

1. LOS PRECEDENTES DE LOS ESTUDIOS DE DOCTORADO EN ESPAÑA

Conviene, no obstante, que hagamos un recorrido breve por los precedentes de la obtención del doctorado en España, antes de aterrizar en los años 1970.

La universidad del Antiguo Régimen tenía nítidamente establecidos en toda Europa tres títulos o diplomas universitarios (configurados por influencia lejana

de las madrasas musulmanas): el bachiller (impartido en la Facultad de Artes o de Estudios Menores), la licenciatura (en leyes, cánones, medicina y teología, era impartido y acreditado en las Escuelas Mayores) y el doctorado (en realidad un título sin apenas contenido académico, era honorífico y asentado en el privilegio y el poder social y económico de las minorías, que se materializaba en la obligación social de celebrarlo con grandes festejos y obsequios, además de entregar a la universidad cuantiosas tasas por el diploma). De estos diplomas la licenciatura era considerado como el grado académicamente más importante, ya que el estudiante debía superar una prueba oral de conjunto ciertamente exigente, y además era el que otorgaba proyección profesional de forma clara. Para ser doctor no era preciso ni examinarse ni presentar trabajo original alguno. El doctorado, durante la extensa historia de la universidad del Antiguo Régimen, y Salamanca es en España el mejor exponente de ello, no representaba un plus de saber ni de investigación, sino que era un título de carácter social, aunque emblemático y distintivo, es cierto.

La implantación en España del Decreto Pidal en 1845, que representa el inicio del modelo de universidad modernizadora propio de los liberales, va a significar una transformación profunda de la estructura de las universidades, y también de los estudios de educación superior, incluidos los de doctorado, que comienzan a ser considerados como estudios de ampliación, de cierta especialización¹. Era el final del secular modelo universitario del Antiguo Régimen y el comienzo de otro que se inspira de lleno en la universidad napoleónica francesa (uniformidad, homogeneidad, centralización), en la que todavía apenas si cuenta la investigación.

En lo que afecta al doctorado, a partir de entonces se abre en España una nueva etapa, que alcanza hasta 1954. Será en 1847 cuando el decreto firmado por el ministro Nicomedes Pastor Díaz por primera vez instaura en España un modelo de formación de doctores, que requiere la superación de algunos cursos breves de especialización y científicamente novedosos, de dos años de duración, y además pasa por la presentación de un trabajo original por parte del doctorando, aunque éste fuera en realidad un comentario breve a uno de los puntos previamente establecidos en el temario. En consecuencia, de dudosa originalidad. El punto final del proceso doctoral, realizado en la Universidad Central de Madrid en exclusiva, va a representar la obtención del título de doctor, orientado hacia el reconocimiento de la cultura académica de mayor nivel universitario así como el inicio de un tímido camino hacia la presencia de la investigación en la actividad de la universidad.

¹ Cf. MIGUEL ALONSO, Aurora: *Los estudios de doctorado y el inicio de la tesis doctoral en España, 1847-1900*. Alicante, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2005; HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Del Decreto Pidal al primer rectorado de Unamuno, 1845-1900» pp. 281-302, en RODRÍGUEZ-SAN PEDRO BEZARES, Luis Enrique (dir): *La Universidad de Salamanca. Ochocientos años*. Valladolid, Junta de Castilla y León/Universidad de Salamanca, 2018, pp. 466

Desde 1847 a 1954 van incorporándose pequeños matices sobre el sistema de presentación del doctorando para la obtención del título, del tribunal, del objeto del discurso del nuevo doctor, pero tardará tiempo en ser considerada la tesis como un trabajo serio y novedoso de investigación. La ley Moyano (1857) y sus reglamentos posteriores serán hasta 1954 el principal referente normativo en materia relativa para la obtención del doctorado, sin modificar en lo sustantivo el elitista significado académico y social del título de doctor obtenido en Madrid.

Sin embargo, en el mundo se está produciendo un cambio notable respecto a la misión y modelo de las universidades, que comienzan a encaminarse y transformarse hacia centros de investigación, siguiendo pautas iniciales del modelo germánico humboldtiano de universidad, y sobre todo por las experiencias de innovadora transformación que vive la universidad de los USA, y que de forma progresiva se va trasladando a las universidades europeas y las de todo el resto del mundo ya en el siglo xx². Este proceso será muy influyente para comenzar a transformar el modelo y significado de obtención del diploma de doctorado y el contenido netamente investigador de la tesis doctoral, como principal requisito de éxito académico, más allá de la correcta cumplimentación y superación de algunos cursos de doctorado.

Mientras tanto, por influencia de los sectores más innovadores de la Institución Libre de Enseñanza y del liberalismo progresista, así como de intelectuales muy relevantes (caso del premio Nobel don Santiago Ramón y Cajal), en España se abre paso un discurso y una práctica universitaria orientada hacia la innovación y la investigación en todos los campos de la ciencia que se cultivan en las universidades. El gozne sobre el que gira todo este movimiento renovador es la Junta de Ampliación de Estudios-JAE (1907-1939) que representa una apertura excepcional de la universidad española hacia las universidades más punteras de todo el mundo occidental. Desde ahí se explica el lento pero constante desarrollo de la investigación en la universidad española, así como la transformación del doctorado y de su emblema (la tesis), que alcanzó un desarrollo extraordinario antes de 1936, según ha escrito Ortega y Gasset y van confirmando estudios posteriores. La tesis doctoral en el siglo xx ha sido para España, siguiendo modelos de universidades europeas y norteamericanas, el epicentro de los estudios y significado del doctorado, pero ya con un inconfundible perfil investigador, de originalidad y rigor en todos los ámbitos de la ciencia.

La ruptura que representa en España la guerra civil, también en materia universitaria e investigadora, al menos en lo ideológico, y sobre todo en muchos campos de las humanidades y las ciencias sociales, no quiebra el sentido de un doctorado

² Cfr. ROTHBLATT; Sheldon y WITROCK, Bjorn (eds.): *La universidad europea y americana desde 1800. Las transformaciones de la universidad*. Barcelona, Pomares, 1996.

elitista que debe ser expresión de lo más selecto como criterio de exclusividad académica para poder acceder y llegar hasta el final de la carrera docente. No olvidemos que el artífice de la ley sobre ordenación de la universidad española de 29 de julio de 1943, de orientación falangista, y entonces muy próximo al modelo de universidad alemana, donde había estudiado, fue Antonio Tovar. Él fue un decidido impulsor de la investigación desde las escasas cátedras entonces existentes, y en concreto de la Universidad de Salamanca, desde su cátedra en filología (1942) y durante su rectorado (1951-56)³.

Esta ley de 1943 dedica el extenso artículo 21 a concretar todos los aspectos de los estudios de doctorado y de la defensa de la tesis doctoral, como una aportación destacada de una investigación concreta, dado que reconoce que se trata de la plenitud académica, y el título obtenido es el superior de todos los académicos inferiores, con validez en todo tipo de pruebas en la carrera del profesor. Aunque contempla que todas las universidades pueden conferir el grado de doctor en cada una de sus facultades, en realidad hasta 1954 la de Madrid mantuvo la exclusividad, y fue la de Salamanca la primera del resto que consiguió arrancar el derecho a emitir el grado de doctor desde esa fecha en adelante, si bien pronto se extendió a todas las demás.

Lo cierto es que, hasta 1970, el número real de nuevos doctores generado en las universidades españolas era todavía muy escaso, y aún con severa dependencia de la Universidad de Madrid. Entre otras razones porque no se había operado la explosión universitaria de mediados de los años 1960 y sucesivos, que demandaba con urgencia un elevado número de profesores universitarios, a quienes se les exigía el título de doctor para poder promocionarse en la carrera académica.

Además, por influencia de modelos internacionales tomados desde la Unesco, la universidad española debía ser también investigadora, y esto es algo que contempla con firmeza la reforma del sistema educativo que representa la Ley General de Educación de 1970, en su artículo 39, 3, cuando regula de manera ordenada los estudios del tercer ciclo universitario, el doctorado y la tesis.

2. LA FORMACIÓN DE DOCTORES EN LAS RECIENTES REFORMAS UNIVERSITARIAS

Cada trayectoria intelectual, y en este caso la relacionada con la participación activa en la formación de nuevos doctores, la nuestra, es heredera y expresión de su tiempo histórico. Por esta razón, aunque ahora solo nos refiramos a nuestra re-

³ Cfr. RAMOS RUIZ, Isabel: *Profesores, alumnos y saberes en la Universidad de Salamanca en el rectorado de D. Antonio Tovar (1951-1956)*. Salamanca, Ed. Universidad de Salamanca, 2009.

lación particular con el doctorado en educación, nos ha correspondido participar de forma activa en varios modelos de vivir, organizar el doctorado, y contribuir a la formación de nuevos doctores. Nuestra biografía doctoral ha fraguado en plena consonancia con tres grandes etapas de la reciente universidad española, y de los estudios de doctorado.

2.1. Nuestra tesis doctoral se desarrolló entre octubre de 1976 y diciembre de 1980. Es cierto que en 1976 tanteamos la posibilidad de realizar la investigación doctoral sobre la educación durante la guerra civil en España, pero entonces el horno no andaba para bollos en el Archivo General de la Guerra Civil, pues todavía era archivo policial para la represión de quienes perdieron el conflicto y sus allegados. No se abrió a la consulta de los investigadores con cierto margen de libertad intelectual y cívica hasta 1979. Fue necesario cambiar de orientación temática para la tesis. Así, bajo la dirección del Dr. Escolano, aunque con mucha autonomía, estudiamos «La educación en Salamanca durante la Restauración (1875-1900)». La tesis doctoral, defendida el 2 de diciembre de 1980, mereció el premio extraordinario. Se trataba de estudiar una temática completamente inédita, y desde una perspectiva de historia social de la educación, en la que pudimos incorporar nuevas metodologías de las ciencias sociales y criterios de la historia social procedente de «L'École des Annales» que por entonces afloraban con vitalidad en la historiografía española más novedosa, y que encontraban una fecunda recepción en la Facultad de Filosofía y Letras de nuestra universidad, impregnada de radical voluntad de cambio en plena transición política⁴. Todavía no se había producido el despliegue de nuevas Facultades de Humanidades, Ciencias de la Educación y Psicología desde la casa madre⁵.

⁴ HERNÁNDEZ DÍAZ, José María.: «La Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Salamanca durante la transición política (1972-1979)», VVAA.: *Ciencia y academia*, Valencia, Universitat de Valencia, 2008, Vol. I, 445-474.

⁵ De la Facultad de Filosofía y Letras, que había nacido con la reforma del Marqués de Pidal de 1845, a partir de 1979 en pocos años nacieron y se constituyeron como nuevas Facultades independientes: Filología (de aquí nace la de Traducción y Documentación), Geografía e Historia (de aquí se desgaja Bellas Artes), Filosofía y Ciencias de la Educación (de ella nacen tres Facultades diferenciadas: Filosofía, Psicología y Educación). REDERO SAN ROMÁN, Manuel: «Modernización y autonomía, 1968-1985» pp. 379-404, en RODRÍGUEZ-SAN PEDRO BEZARES, Luis Enrique: *La Universidad de Salamanca. Ochocientos años*. Valladolid, Junta de Castilla y León/Universidad de Salamanca, 2018.

Para el caso particular de los estudios de Pedagogía en Salamanca, cfr. HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: HERNÁNDEZ DÍAZ, José María.: «Veinticinco años de Pedagogía en la Universidad de Salamanca (1974-2000). Configuración institucional y régimen docente», en HERNÁNDEZ DÍAZ, José María (ed.): *Pedagogía para el siglo XXI. 25 años de Pedagogía en la Universidad de Salamanca*, Salamanca, Anthema, 2003, 9-64.

De hecho, el modelo formativo que acompañaba la elaboración de la tesis, más allá de las lecturas particulares y actividades formativas que el doctorando pudiera ser capaz de conseguir (escasas en una universidad mucho menos desarrollada que la actual y sometida a continuos vaivenes de huelgas y circunstancias propias del día a día de la transición política, aunque muy viva de ideas en los sectores estudiantil y de profesores jóvenes), se limitaba a cumplir con el expediente de cuatro cursos monográficos de doctorado, que a veces tenían una relación solo muy indirecta con el campo de investigación de cada doctorando.

Las escasas tesis doctorales que afloraban en el aún precario panorama investigador de los años 1976 en adelante eran dirigidas por el catedrático del ramo sin apenas discusión. Los profesores titulares (entonces adjuntos hasta la reforma de 1984) carecían de oportunidades para dirigir tesis doctorales. De ahí que, también para nosotros, los primeros balbuceos en materia de impulso investigador con los estudiantes más capaces e interesados se relacionan con la dirección de tesinas, o memorias de licenciatura, que por aquellas fechas no tenían carácter obligatorio, aunque representaban para el estudiante el primer impulso serio hacia la investigación. Las primeras tesis que van a defenderse bajo nuestra dirección datan a partir de 1992, siguiendo la pauta que ofrecía el conjunto de la universidad del momento.

2.2. Desde la promulgación de la LRU (1983), y hasta 2011 se desarrolla una etapa de gran crecimiento de los estudios de doctorado y defensa de tesis en toda España, y para nosotros de gran intensidad en el compromiso con el doctorado. El R.D de 23/febrero 1985 que firma José María Maravall como ministro de Educación regula de forma expresa el tercer ciclo, el doctorado, la defensa de la tesis doctoral y la expedición del título de doctor. Aunque se han ido produciendo pequeñas alteraciones y ajustes (como por ejemplo la nueva regulación parcial que hace el RD 778/1998 de 30 de abril) lo fundamental de la estructura de los estudios de doctorado ha persistido hasta 2011.

Durante algo más de 25 años cada Departamento podía ofrecer uno o varios programas de doctorado, de dos años de duración, con carácter curricular de materias básicas y metodológicas, que finalizaba con la obtención de la denominada «Suficiencia Investigadora». Este era el requisito fundamental que debía cumplir el estudiante para poder optar a defender la tesis doctoral, si previamente mostraba el diploma de una licenciatura cursada de cuatro o cinco años de duración, con un perfil próximo al del programa de doctorado en cuestión, en nuestro caso la educación. La defensa de la tesis queda bien regulada, y en lo fundamental mantiene la tradición heredada de normas y décadas precedentes. Perviven muchas resonancias y olores gremiales y medievales, también de sabor eclesiástico, en ceremonias y ritos doctorales.

En lo que afecta de forma directa a nuestra trayectoria como profesor-docente, coordinador de programas de doctorado en esas fechas, y como director de tesis doctorales hemos de puntualizar lo que sigue.

A partir de 1985, y hasta 2011, hemos participado como profesor en varios programas de doctorado de las universidades de Salamanca y Valladolid, y promovidos desde diferentes departamentos y especialidades, siempre desde el ámbito disciplinar de la Historia de la Educación, y en menor medida de la Política de la Educación y la Educación Social. Podemos mencionar los programas doctorales siguientes: del medio ambiente natural y humano, antropología, envejecimiento y desarrollo adulto, historia contemporánea, educación de adultos, pedagogía social y política de la educación. Comentario especial merece el denominado «Perspectivas histórica, comparada y política de la educación» emanado del Departamento de Teoría e Historia de la Educación, en el que desde 1989 hemos impartido numerosos cursos monográficos sobre historia de las universidades, historia de la educación correccional, escolarización en la historia, metodología de la investigación en historia de la educación, historia de la educación ambiental, y otros.

Durante esta larga etapa hemos asumido responsabilidad de coordinación principal de dos de ellos: el ya citado de Perspectivas históricas, comparadas y política de la educación, y el promovido en convenio con la Universidad Católica de Manizales con la denominación de «Políticas educativas para el desarrollo milenar» (1998-2000).

Desde otra perspectiva, entre 2003 y 2007, desempeñando funciones de Vicerrector de Planificación e Innovación Docente de la Universidad de Salamanca, nos correspondió el ejercicio de la responsabilidad de ser presidente de la Comisión de Doctorado, y en consecuencia ser responsable final de todos los aspectos que genera en una institución desarrollada la vida de decenas de programas de doctorado de todos los campos del saber y la ciencia, en su seguimiento normativo, académico, personal, de estudiantes, becas y elementos complementarios de gestión y financiación.

Como director de tesis doctorales, desde 1992 hasta 2022 puedo expresar la satisfacción de haber podido acompañar como director la realización y defensa de 83 tesis doctorales (quedan pendientes de defensa algunas más para los próximos meses) de estudiantes de diferentes países (México, Honduras, Cuba, República Dominicana, Colombia, Brasil, Bolivia, Venezuela, Perú, Chile, Guinea Ecuatorial, Portugal y por supuesto España). Con la mayoría de ellos mantenemos una estrecha relación a través de la lista de distribución y el Seminario de Investigación *Helmantica Paideia*, que funciona desde hace más de dos décadas.

En otro orden de cosas, a pie de calle, son decenas las participaciones en tribunales de evaluación de tesis doctorales, desde luego que en la Universidad de

Salamanca (en aquellas tesis de las que no he sido director), pero también en casi todo el mapa español de universidades públicas y privadas.

2.3. A partir de 2011 (Real Decreto 99/2011, de 28 de enero), y hasta 2022, el modelo de organización y gestión de un programa de doctorado cambia profundamente en España y en nuestra Universidad de Salamanca. La incorporación del concepto de máster, como requisito principal para acceder a un programa de doctorado, el establecimiento de la Escuela de Doctorado, como unidad de gestión de los programas doctorales sustituyendo a los Departamentos, la reducción del número de programas, el establecimiento de criterios de acreditación externa de cada programa doctoral, el establecimiento del suplemento europeo y/o internacional al título de doctor, la eliminación del modelo curricular que de forma obligatoria debía cursarse hasta entonces, la limitación en el número de tesis que un profesor puede dirigir, la tutela compartida de una tesis entre dos universidades, los programas de apoyo a estancias internacionales de investigación, entre los principales, son criterios novedosos que están ya interviniendo en el día a día del funcionamiento de los programas de doctorado y en la elaboración final y defensa de la tesis, que por ser conocidos del lector no queremos detallar aún más.

En esta nueva etapa de diez años últimos hemos desempeñado la responsabilidad de ser coordinador del Programa de Doctorado en Educación y presidente de su Comisión Académica y la de Calidad.

Al mismo tiempo, y a petición de instancias superiores, entre 2012 y 2018 hemos desempeñado la tarea institucional de formar parte de la Comisión de Doctorado de la Universidad de Salamanca representando al campo científico de las Ciencias Sociales.

Desde otra actividad complementaria hemos de indicar la aceptación de numerosos investigadores posdoctorales, principalmente procedentes de Brasil y Portugal, que han realizado con nosotros estancias breves de investigación y formación, y que han resultado muy fructíferas. De forma parecida, hemos compartido algunas *tesis sándwich*, de codirección, modelo que se estila en universidades de Brasil. Los programas posdoctorales tienen en España todavía un desarrollo incipiente.

En suma, en esta etapa final parece obvio que en la actual formación doctoral, que es más autónoma y menos curricular, muy centrada en el desarrollo de la tesis doctoral, y en estrecha relación con el director y el grupo de investigación, al menos en el ámbito de las ciencias sociales y de la educación, sigue siendo imprescindible el compromiso y el buen entendimiento entre director/orientador y doctorando o actor principal del proceso formativo investigador. La formación complementaria del doctorando parece ser hoy menos imprescindible que en otras etapas históricas.

3.- REFLEXIÓN FINAL

El doctorado es un viaje intelectual de largo recorrido, es una apuesta generosa por la ciencia, por el descubrimiento del saber, resultado del apoyo mutuo, de un intercambio de sensaciones y proyectos intelectuales y personales entre doctorando y director. Pero también es una búsqueda y un encuentro con el objeto de estudio de la investigación doctoral y la sociedad donde se inserta.

La vida activa de un programa de doctorado, y la complejidad de sus elementos, requieren de espíritu animoso y emprendedor en la coordinación, pero también de saber reconocer a cada instante el valor del trabajo de equipo, del grupo, para acertar a imbricar la conexión necesaria entre docencia e investigación, sin perder de vista la perspectiva de formar un futuro doctor que genere conocimiento, que roture y abra nuevos caminos en la ciencia pedagógica.

Cada tesis doctoral que llega a culminar es el resultado de un acompañamiento, porque ante todo el director ha de ser el principal compañero de viaje hacia el saber, hacia el descubrimiento de una parcela de la ciencia, hacia el desentrañamiento de una duda o un problema científico, en nuestro caso histórico educativo, del pensamiento pedagógico, político educativo, socioeducativo. Pero para ello ha de establecerse una relación de confianza mutua, de creer en la capacidad y la voluntad del doctorando, porque el director ya ha aceptado desde el primer momento el compromiso de conceder mucho de su tiempo personal y su saber orientador.

He tenido la fortuna de comenzar y enhebrar más de un centenar de viajes doctorales, de los que unos noventa han resultado exitosos y placenteros. Otros fueron malogrados por las circunstancias que cada doctorando de los que no finalizaron tuvo que afrontar por diferentes razones. De los que defendieron su tesis doctoral, que es el objetivo final y real del doctorado, al día de hoy cinco de ellos han partido ya de la tierra y los añoramos con tristeza, en plena fecundidad como docentes e investigadores. Varios de los nuevos doctores están ya jubilados y han disfrutado de su condición de doctor en el ejercicio de su profesión docente o de gestión. Tres han sido o son rectoras de universidad. Muchos más han ejercido, o continúan en activo, en funciones de alta gestión universitaria o del sistema educativo, de empresas, colegios, son inspectores escolares o directivos empresariales en países del ancho mundo. Es una suerte poder divisar un panorama educativo en muchas partes del mundo en el que intervienen con éxito doctores en educación por Salamanca, que se han formado con nosotros.

Creo que he disfrutado también de la suerte de poder combinar y contrastar la docencia y la incipiente tarea investigadora con estudiantes de los primeros cursos de licenciatura o grado, los de máster o maestría y los de doctorado. Ello me ha permitido una visión casi panóptica del proceso de entrada e inicio a los procesos de investigación y descubrimiento del conocimiento de la ciencia, de la pedagogía

y la historia de la educación en particular. De todo ello hemos salido enriquecidos, al tiempo que lo proyectamos sobre diferentes grupos de estudiantes de Historia de la Educación y otras materias pedagógicas que hemos impartido.

Nunca podría haber adivinado que este viaje doctoral de largo recorrido, emprendido hacia el saber y las ciencias de la educación, ha resultado al final de la vida académica muy gratificante, casi de ensoñamiento personal e intelectual. Y lo que nos hace realmente dichosos es que los lazos intelectuales y afectivos que fuimos construyendo con los nuevos doctores en educación se mantienen firmes y vivos, aunque hayan transcurrido años en algunos casos sin vernos, pero sí conectados. La mayoría sabemos, y compartimos, que desde nuestras actividades docentes e investigadoras en el sector de la educación, donde fuera que sea, deseamos contribuir con nuestra docencia e investigación a una educación de calidad en la que prevalezca el derecho de todos a una mayor justicia, equidad, igualdad y provoque mayor dicha colectiva, porque vaya calando con suavidad, como la lluvia fina.

PRIMERA PARTE:

Políticas para una educación inclusiva,
equitativa y de calidad. Una visión
desde España, Portugal e Iberoamérica

LA EDUCACIÓN AMBIENTAL: UNA ALTERNATIVA PARA EL LOGRO DE LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE

LUZ ELENA SEPÚLVEDA GALLEGO

Médica y Cirujana

Especialista en Epidemiología

Magister en Educación

Doctora en Medio Ambiente Natural y Humano

Profesora de la Universidad de Caldas

luz.sepulveda@ucaldas.edu.co

RESUMEN

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y sus metas buscan mejorar la calidad de vida de los habitantes del planeta, así como aportar al mantenimiento de la homeostasia planetaria. Su implementación requiere la definición de indicadores a nivel nacional que bien pueden presentar verdaderos compromisos de transformación social o simplemente generar unos pequeños esfuerzos que permitan mostrar logros porcentuales convincentes para la opinión pública. Identificar hacia qué lado están los indicadores de un país implica revisar su normativa y los informes de avance de su desarrollo. Para el caso de Colombia, y con especial énfasis en el cuarto ODS, se evidencia un abordaje tangencial a los verdaderos problemas que afronta el país y un desconocimiento de los avances previos en la conceptualización de la Educación Ambiental, cuya aplicación podría constituirse en una alternativa para el logro de los mencionados objetivos.

Palabras clave: educación ambiental; objetivos de desarrollo sostenible; Colombia.

* * * * *

La Educación Ambiental no es neutra, sino ideológica.
Foro Global de la Sociedad Civil, 1992.

EL 25 DE SEPTIEMBRE DE 2015, la Asamblea General de la ONU adoptó la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, la cual contiene 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y 169 metas. Meses antes de la adopción de la Agenda, se firmó en Colombia el Decreto presidencial 280 del 18 de febrero de 2015, mediante el cual se creó la Comisión de Alto Nivel para el alistamiento y efectiva implementación de la Agenda 2030 y sus ODS. El Decreto definió que la Comisión tendría por objeto «*el alistamiento y la efectiva implementación de los ODS a través de políticas públicas, planes, acciones y programas, con planificación prospectiva, y el monitoreo, seguimiento y evaluación de estos objetivos, con sus respectivas metas*»¹. La Comisión quedó constituida por el Ministro de Relaciones Exteriores, el Ministro de Hacienda y Crédito Público, el Ministro de Ambiente y Desarrollo Sostenible, el Departamento Administrativo de la Presidencia de la República, el Director del Departamento Nacional de Planeación, el Director del Departamento Administrativo Nacional de Estadística y el Director del Departamento Administrativo para la Prosperidad Social.

El 15 de marzo de 2018, se publicó el documento 3918 del Consejo Nacional de Política Económica y Social de la República de Colombia (CONPES) titulado «Estrategia para la implementación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible en Colombia» en el cual se refiere que el mismo se constituye en la hoja de ruta para el logro de las metas establecidas, mediante el establecimiento de indicadores, entidades responsables y recursos requeridos.

El documento referido presenta los indicadores para evaluar el avance en el logro de los ODS, con metas para 2018 y 2030, y establece 16 apuestas del gobierno nacional encaminadas al logro de los ODS, las cuales considera «metas trazadoras» y se convierten en los siguientes indicadores²:

- Índice de pobreza multidimensional, para el objetivo: «Poner fin a la pobreza en todas sus formas en todo el mundo».
- Tasa de mortalidad por desnutrición en menores de 5 años, para el objetivo: «Poner fin al hambre».
- Tasa de mortalidad materna, para el objetivo: «Garantizar una vida sana y promover el bienestar para todos en todas las edades».
- Tasa de cobertura en educación superior, para el objetivo: «Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos».

¹ COLOMBIA. Presidencia de la República. Decreto 280 de 2015. <http://wp.presidencia.gov.co/sitios/normativa/decretos/2015/Decretos2015/DECRETO%20280%20DEL%2018%20DE%20FEBRERO%20DE%202015.pdf>

² COLOMBIA. Consejo Nacional de Política Económica y Social de la República de Colombia (CONPES). Estrategia para la implementación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible en Colombia. 2018. <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Econ%C3%B3micos/3918.pdf>

- Porcentaje de mujeres en cargos directivos del Estado colombiano, para el objetivo: «Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas».
- Acceso a agua potable adecuados (sic), para el objetivo: «Garantizar la disponibilidad de agua y su gestión sostenible y el saneamiento para todos».
- Cobertura de energía eléctrica, para el objetivo: «Garantizar el acceso a una energía asequible, segura, sostenible y moderna».
- Tasa de formalidad laboral, entendida como el porcentaje de la población ocupada, para el objetivo: «Promover el crecimiento económico inclusivo y sostenible, el empleo y el trabajo decente para todos».
- Hogares con acceso a internet, para el objetivo: «Construir infraestructuras resilientes, promover la industrialización sostenible y fomentar la innovación».
- Coeficiente de GINI, para el objetivo: «Reducir la desigualdad en y entre los países».
- Hogares urbanos con déficit cuantitativo de vivienda, para el objetivo: «Lograr que las ciudades sean más inclusivas, seguras, resilientes y sostenibles».
- Tasa de reciclaje y nueva utilización de residuos sólidos, para el objetivo: «Garantizar modalidades de consumo y producción sostenibles».
- Reducción de emisiones totales de gases efecto invernadero, para el objetivo: «Adoptar medidas urgentes para combatir el cambio climático y sus efectos».
- Miles de hectáreas de áreas marinas protegidas, para el objetivo: «Conservar y utilizar sosteniblemente los océanos, los mares y los recursos marinos».
- Miles de hectáreas de áreas protegidas, para el objetivo: «Gestionar sosteniblemente los bosques, luchar contra la desertificación, detener e invertir la degradación de las tierras, detener la pérdida de biodiversidad».
- Tasa de homicidios, para el objetivo: «Promover sociedades justas, pacíficas e inclusivas».

En el documento CONPES no se menciona la meta trazadora para el objetivo: «Revitalizar la Alianza Mundial para el Desarrollo Sostenible».

Si bien algunas de las denominadas «metas trazadoras» podrían verse coherentes con el objetivo correspondiente, muchas de ellas son reduccionistas y evidentemente planeadas para que fácilmente sean logradas, sin que se logre un verdadero cambio en la realidad cotidiana de la mayoría de la población colombiana. ¿Cómo es posible que se entienda que poner fin al hambre puede medirse con su expresión más reprochable que es la muerte por desnutrición?, ¿por qué no considerar como meta trazadora la proporción de niños y niñas con desnutrición, al menos hasta los 10 años de edad?, ¿por qué no medir la capacidad gubernamental para mantener los alimentos al alcance de la población, tanto en aspectos de distribución

como de precio?, ¿por qué no generar un indicador que evidencie el progreso en la soberanía alimentaria del país derivada del fomento a la agricultura local y en contra del incremento de las importaciones enmarcadas en los Tratados de Libre Comercio?

Solo para tomar otro ejemplo, en el cual se evidencia la falta de coherencia con la situación socioambiental del país, la «meta trazadora» elegida para el objetivo «Adoptar medidas urgentes para combatir el cambio climático y sus efectos» hace referencia a la reducción de emisiones totales de gases efecto invernadero. Para el año 2020, en Colombia se emitían 1,8 toneladas de CO₂ por habitante, con lo cual el país ocupaba el puesto número 135 de 221 países, muy bajo si se compara con países como Estados Unidos de América, quienes emitían 14 toneladas de CO₂ por habitante y ocupaban el puesto número 13 sobre el mismo listado de países, o con Qatar, país que ocupaba el primer lugar del listado con una emisión de 37 toneladas de CO₂ por habitante³.

Está claro que frente al Cambio Climático las responsabilidades son compartidas, pero también lo está que las mismas son diferenciadas. Los países que más emiten gases efecto invernadero a la atmósfera tienen la obligación con todas las expresiones de la Vida del planeta de reducirlas de manera rápida y contundente, procurando una reducción del impacto de su sobre-industrialización y sobre-desarrollo y, claro está, del hiper-consumismo de una buena parte de su población. Una reducción de, por ejemplo, el 10% de las emisiones de un país sobre-desarrollado tendría un impacto planetario muy superior al que lograría un país de bajas emisiones, aunque generara una reducción del 30 o 40% de las suyas, lo cual, como en el caso de Colombia, lo llevaría a no lograr avanzar en la satisfacción de las necesidades básicas de un alto porcentaje de su población.

Por otro lado, países como Colombia, con su escaso aporte a las emisiones globales de los gases invernadero, sufre las consecuencias del Cambio Climático y la población más vulnerable lo paga con su vida, en tanto las medidas de adaptación no son suficientes ni oportunas. Así las cosas, la meta trazadora de este objetivo en Colombia debería abordar prioritariamente el tema de la adaptación al Cambio Climático, por ejemplo, en inversiones sociales, ambientales y de infraestructura que prevengan las frecuentes y catastróficas inundaciones derivadas de las crecientes de los ríos, las cuales generan mayor pobreza en los ya pobres, pérdidas de cultivos y de animales de crianza y, claro está, pérdidas de enseres y viviendas que han sido lenta y difícilmente conseguidas por sus habitantes.

³ GLOBAL CARBON PROYECT. Atlas Global de Carbono. <http://www.globalcarbonatlas.org/es/CO2-emissions>

Finalmente, y para entrar en materia, el cuarto ODS que habla de educación inclusiva, equitativa y de calidad, queda reducido –en el marco de la meta trazadora– a un compromiso con el incremento de la cobertura en educación superior. ¿Dónde queda la calidad o la evidencia de equidad?

Con corte a diciembre de 2020, en 2021 se publicó el «Informe anual de avance en la implementación de los ODS en Colombia», en el cual se presenta la metodología utilizada para la medición de los logros y los resultados del cálculo de los 161 indicadores definidos para el país⁴.

Para la meta 4.1 del ODS 4: «asegurar que todas las niñas y todos los niños terminen la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados de aprendizaje pertinentes y efectivos» los indicadores hacen referencia a la cobertura en educación media y al desempeño de los estudiantes en las pruebas SABER 5 y 9 en las áreas de lenguaje y matemáticas.

Para la meta 4.2 del ODS 4: «asegurar que todas las niñas y todos los niños tengan acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y educación preescolar de calidad, a fin de que estén preparados para la enseñanza primaria» los indicadores hacen referencia a tasas de cobertura.

Para la meta 4.3 del ODS 4: «asegurar el acceso igualitario de todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria» el indicador habla de la cobertura bruta en educación superior, comparada con la población entre 17 y 21 años.

Para la meta 4.4 del ODS 4: «aumentar considerablemente el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento» no se presenta indicador específico.

Para la meta 4.5 del ODS 4: «eliminar las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños» el indicador hace referencia a la brecha entre cobertura neta urbano-rural en educación preescolar, básica y media.

Para la meta 4.6 del ODS 4: «asegurar que todos los jóvenes y una proporción considerable de los adultos, tanto hombres como mujeres, estén alfabetizados y tengan nociones elementales de aritmética» el indicador es la tasa de analfabetismo para la población de 15 años y más.

⁴ COLOMBIA. Departamento de Planeación Nacional. Informe anual de avance en la implementación de los ODS en Colombia. Diciembre de 2021.

Para la meta 4.7 del ODS 4: «asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible» no se presenta indicador específico.

Para la meta 4.a del ODS 4: «Construir y adecuar instalaciones educativas que tengan en cuenta las necesidades de los niños y las personas con discapacidad y las diferencias de género, y que ofrezcan entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos» el indicador es el porcentaje de matrícula oficial con conexión a internet.

Para las metas 4.b y 4.c del correspondiente ODS, no se presentan indicadores específicos.

Llama profundamente la atención la falta de especificidad de la mayoría de los indicadores y su capacidad parcial (por no decir, mínima) de demostrar el compromiso gubernamental real e integral necesario para el logro de cada una de las metas del cuarto ODS. El caso de la meta 4.7 es preocupante. Colombia es un país en el que se habla de Educación Ambiental desde 1974, iniciando con el Código Nacional de los Recursos Renovables y de Protección del Medio Ambiente, pasando por la Constitución Política de 1991 y las leyes 99 de 1993 (Política Ambiental) y 115 de 1994 (Ley General de Educación), para llegar hasta la Política Nacional de Educación Ambiental (PNEA), la cual fue elaborada a inicios del siglo e institucionalizada mediante ley en el año 2012.

En su primer principio, la Ley 99 de 1993 define la adopción del desarrollo sostenible para el proceso de desarrollo económico y social del país; por su parte, la Ley 115 de 1994 incluye como algunos de sus fines:

- La formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad.
- La creación y fomento de una conciencia de la soberanía nacional y para la práctica de la solidaridad y la integración con el mundo, en especial con Latinoamérica y el Caribe.
- La adquisición de una conciencia para la conservación, protección y mejoramiento del medio ambiente, de la calidad de la vida, del uso racional de los recursos naturales, de la prevención de desastres, dentro de una cultura ecológica y del riesgo y la defensa del patrimonio cultural de la Nación.

En su artículo 14, la referida Ley 115 enfatiza la obligatoriedad de la enseñanza, entre otras, de la Constitución Política, la protección del ambiente, la ecología, la preservación de los recursos naturales y la educación para la justicia, la paz, la democracia, la solidaridad, la confraternidad y el cooperativismo.

El Decreto 1743 de 1994 del Ministerio de Educación Nacional, reglamentario de la Ley 115 del mismo año, institucionaliza la Educación Ambiental en el país al determinar que a partir del mes de enero de 1995 todas las instituciones educativas tendrían que incluir el Proyecto Ambiental Escolar en su Proyecto Educativo Institucional; como principio rector, en el Decreto se considera que la Educación Ambiental debe basarse en principios tales como interculturalidad, interdisciplina, participación, formación para la democracia y gestión y resolución de problemas.

La PNEA concibe lo ambiental desde la perspectiva social en su entorno natural. En ella se afirma que la crisis ambiental que vive el país, le es inherente a su modelo de desarrollo. Hoy en día esta mirada cobra mayor importancia en tanto el país ha girado hacia una economía netamente extractivista, con incremento de las importaciones de alimentos en contra de la producción nacional de los mismos.

Esta Política considera que la Educación Ambiental tiene el potencial de transformar el sistema educativo pues lo que se requiere es construir un nuevo estilo de desarrollo, una nueva realidad. Para la PNEA, la Educación Ambiental es una perspectiva que debe permear el tejido social en pro de la construcción de una calidad de vida que se fundamente en valores democráticos y de equidad social.

Finalmente, la Ley 1549 de 2012 define la Educación Ambiental como un proceso participativo y dinámico, que propende por la formación de personas críticas y reflexivas, capaces de entender e intervenir los problemas ambientales, con el propósito de construir una sociedad ambientalmente sustentable y socialmente justa.

Como es evidente y, al menos desde el plano normativo y de política pública, Colombia viene trabajando el tema de la Educación Ambiental de manera correspondiente con los acuerdos generados en los grandes eventos internacionales relacionados con el tema. Seguramente, al igual que en muchos otros países, en Colombia las preocupaciones relacionadas con lo que hoy conocemos como ODS han estado presentes y, además, a lo largo de este tiempo, los gobiernos han contado con herramientas normativas que les hubiesen permitido avanzar e, inclusive, adelantarse a los imperativos de estos inicios del siglo XXI. Si se revisan los diferentes aspectos conceptuales que soportan la propuesta de Educación Ambiental para Colombia (y para el mundo), fácilmente podría evidenciarse el potencial que tiene para aportar al logro de varios ODS y, en especial, a casi todas metas del cuarto objetivo.

La Educación Ambiental debe entenderse como un proceso formativo que se realiza a lo largo de toda la vida y que involucra a todas las personas en los ámbitos

educativos formal, no formal e informal. En su quehacer aborda el ambiente entendiéndolo como un sistema dinámico de interacciones entre los seres vivos (incluido el humano) con su soporte físico; apropia los problemas ambientales como aquellos generados por la explotación y el crecimiento desmedido, en los ámbitos natural, social, económico, cultural, político, religioso, ético y cultural; analiza las situaciones y busca alternativas de solución desde perspectivas interdisciplinarias en el marco del pensamiento crítico y de las miradas local, regional, nacional e internacional; entiende al ser humano como individuo, como integrante de grupos y como parte de una especie co-habitante del planeta; indaga en la multicausalidad de los problemas; y hace suyos conceptos como interdependencia, finitud, incertidumbre y sustentabilidad.

La Educación Ambiental, además de ser un estilo de educación, es una de las estrategias con que contamos para enfrentar los problemas ambientales (entendidos como socio-ambientales) que hoy en día tenemos, y para prevenir los que estamos gestando en el marco del desarrollo economicista y consumidor que caracteriza al sistema capitalista neoliberal imperante. Es necesario que ella también eduque *«para transformar la sociedad en condiciones de perdurabilidad y equidad; integrando un nuevo concepto de desarrollo que no lo identifique sólo con el crecimiento material sino con el crecimiento de las posibilidades de satisfacción y autorrealización de los individuos y los pueblos»*⁵.

Por otro lado, a la Educación Ambiental le son propias todas las características que puedan enumerarse para calificar un proceso educativo como de calidad, entre ellos la capacidad para: a) construir conocimientos significativos; b) fomentar los Derechos Humanos; c) desarrollar procesos de pensamiento que permitan aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos; d) apropiarse elementos conducentes a la participación real en la vida social, económica y política; e) desarrollar habilidades para la inserción en el siguiente nivel educativo o en el ámbito laboral; f) aplicar el conocimiento en el transcurso de la vida; g) garantizar que el educando se desempeñe adecuadamente como individuo, como miembro de grupos y como ciudadano del mundo en el marco de relaciones intra e intergeneracionales; h) propiciar acciones individuales y grupales en pro de un mundo justo, equitativo, sostenible y en paz; y i) reconocer el pasado y prever el futuro con miras a intervenir adecuadamente el presente.

De esta manera, en la medida en que una educación se hace de calidad, a la vez se va constituyendo en un verdadero proceso educativo-ambiental. Al respecto,

⁵ BARRÓN RUIZ, Á. *Ética ecológica y Educación Ambiental en el siglo XXI*. En: HERNÁNDEZ, J.M., PINO, M. y VEGA, L. *La educación ambiental y el medio ambiental natural y humano*. Salamanca: Universidad de Salamanca, 2002. p. 34.

podría decirse que en los ámbitos formal y no formal el asunto es de contenidos y de enfoque. De contenidos porque además de leer, escribir y tener un adecuado razonamiento matemático es necesario conocer el funcionamiento natural, histórico, social, político, cultural y económico del país en el marco de sus relaciones internacionales, si lo que se desea es un ciudadano consciente y capaz de participar activamente en la vida social; de enfoque, porque hasta ahora el abordaje convencional de los diferentes temas lo que hace es llevar al aula la perspectiva economicista del modelo de desarrollo actual, causa indiscutible de la problemática socio-ambiental que vivimos pues, como dice la Declaración de Buenos Aires, la crisis ambiental es una crisis social provocada por el modelo de desarrollo productivo-tecnológico hegemónico, que se basa en una lógica mercantilista, que privilegia el individualismo sobre el bien común y que avasalla culturas⁶.

Podría afirmarse que ha sido este mismo modelo de desarrollo el que ha llevado a entender la Educación Ambiental desde perspectivas miopes, reduccionistas y de mera sensibilización como medio para mantenerse imperante pues, como puede deducirse fácilmente, *«la Educación Ambiental no es neutra, sino ideológica. Es un acto político, basado en valores para la transformación social»*⁷.

BIBLIOGRAFÍA

- BARRÓN RUIZ, Á. Ética ecológica y Educación Ambiental en el siglo XXI. En: HERNÁNDEZ, J.M., PINO, M. y VEGA, L. La educación ambiental y el medio ambiental natural y humano. Salamanca: Universidad de Salamanca, 2002. p. 34
- COLOMBIA. Consejo Nacional de Política Económica y Social de la República de Colombia (CONPES). Estrategia para la implementación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible en Colombia. 2018. <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Econ%C3%B3micos/3918.pdf>
- COLOMBIA. Decreto 1743 de 1994. Por el cual se instituye el Proyecto de Educación Ambiental para todos los niveles de educación formal, se fijan criterios para la promoción de la educación ambiental no formal e informal y se establecen los mecanismos de coordinación entre el Ministerio de Educación Nacional y el Ministerio del Medio Ambiente. Agosto de 1994. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=1301#:~:text=por%20el%20cual%20se%20instituye,el%20Ministerio%20del%20Medio%20Ambiente.>

⁶ Seminario Iberoamericano de Formación Ambiental. (2005). Declaración de Buenos Aires en Formación Ambiental. Buenos Aires. Recuperado de http://estatico.-buenosaires.gov.ar/areas/med_ambiente/coordination/documentos/declaracion_de_buenos_aires_formacion_ambiental.pdf

⁷ FORO GLOBAL DE LA SOCIEDAD CIVIL. Tratado sobre educación ambiental para sociedades sustentables y responsabilidad global. 1992. <http://www.eurosur.org/NGONET/tr927.htm>

- COLOMBIA. Departamento de Planeación Nacional. Informe anual de avance en la implementación de los ODS en Colombia. Diciembre de 2021.
- COLOMBIA. Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. Febrero de 1994. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-85906_archivo_pdf.pdf
- COLOMBIA. Ley 1549 de 2012. Por medio de la cual se fortalece la institucionalización de la política nacional de educación ambiental y su incorporación efectiva en el desarrollo territorial. Julio de 2012. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=48262>
- COLOMBIA. Ley 99 de 1993. Por la cual se crea el Ministerio del Medio Ambiente, se reordena el Sector Público encargado de la gestión y conservación del medio ambiente y los recursos naturales renovables, se organiza el Sistema Nacional Ambiental, SINA, y se dictan otras disposiciones. Diciembre de 1993. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=297>
- COLOMBIA. Presidencia de la República. Decreto 280 de 2015. <http://wp.presidencia.gov.co/sitios/normativa/decretos/2015/Decretos2015/DECRETO%20280%20DEL%2018%20DE%20FEBRERO%20DE%202015.pdf>
- FORO GLOBAL DE LA SOCIEDAD CIVIL. Tratado sobre educación ambiental para sociedades sustentables y responsabilidad global. 1992. Recuperado de <http://www.eurosur.org/NGONET/tr927.htm>
- GLOBAL CARBON PROJECT. Atlas Global de Carbono. <http://www.globalcarbonatlas.org/es/CO2-emissions>
- ONU. Objetivos de Desarrollo Sostenible. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>
- SEMINARIO IBEROAMERICANO DE FORMACIÓN AMBIENTAL. (2005). Declaración de Buenos Aires en Formación Ambiental. Buenos Aires. Recuperado de http://estatico.-buenosaires.gov.ar/areas/med_ambiente/coordinacion/documentos/declaracion_de_buenos_aires_formacion_ambiental.pdf

LA EDUCACIÓN AMBIENTAL, UNA ESTRATEGIA PEDAGÓGICA EN LA CONSTRUCCIÓN DE SABERES PARA UNA NUEVA SOCIEDAD

MERCEDES ARÉVALO ÁNGEL

Consultora

mercedes_arevalo@usal.es

RESUMEN

El presente artículo hace referencia a algunos logros y avances en el proceso de institucionalización de la educación ambiental, como estrategia educativa en Iberoamérica, desde los propósitos planteados en las diferentes cumbres y reuniones nacionales e internacionales sobre medio ambiente y cambio climático.

Así mismo, plantea algunos referentes que requieren su consolidación y énfasis, como una manera de contribuir al cumplimiento de los propósitos de la Agenda30, y de continuar los avances realizados con gran esfuerzo por maestros e instituciones ambientales, en el mejoramiento de la calidad de vida y la sostenibilidad productiva.

Las condiciones actuales y los nuevos avances tecnológicos, requieren transformaciones pedagógicas y retos académicos en la consolidación de campos de conocimientos, a partir del reconocimiento y contextualización de las realidades donde conviven y se construyen las personas, y de la generación de conocimientos interdisciplinarios.

Es allí donde la *educación ambiental* está llamada a desempeñar un papel transformador, en la manera de articular saberes y generar conocimientos, desde una visión sistémica del ambiente y de la construcción integral de valores y responsabilidades ético sociales frente a su entorno y la sociedad.

Palabras clave: educación ambiental; sostenibilidad; saber ambiental; formación ambiental; nueva racionalidad.

INTRODUCCIÓN

REFLEXIONAR SOBRE LAS CONDICIONES ACTUALES de los países iberoamericanos en el desafío para la construcción de políticas públicas de educación inclusiva, equitativa y de calidad, hace referencia, una vez más, a citar la deuda histórica existente con los grupos de población más vulnerables.

Así mismo, se requiere recabar en las bases éticas que han guiado los esfuerzos de organismos estatales, de la población civil y los movimientos sociales, en los procesos implementados para orientar la construcción de un posible modelo de desarrollo con perspectiva ambiental.

La complejidad de los propósitos y alcances de la Agenda 30, es una llamada a todos los colectivos académicos y sociales, para consolidar aquellos nichos de conocimiento que han aportado elementos y saberes desde una nueva racionalidad, hacia la construcción de alternativas económicas sostenibles y respetuosas de sus entornos naturales.

La educación ambiental, como estrategia interdisciplinar en la construcción y transmisión del conocimiento, plantea un método integrador de saberes, donde los conocimientos disciplinares generan desarrollos académicos y conceptuales, capaces de comprender y dimensionar las realidades y vivencias sociales de sus diferentes actores.

Facilitar la comprensión de las realidades ambientales, se convierte en una pedagogía colectiva que dinamiza procesos de enseñanza, en la medida que acerca las instituciones educativas a los requerimientos y necesidades de fundamentación metodológicas de los proyectos e iniciativas productivas y sociales en las comunidades.

Las nuevas realidades y herramientas tecnológicas convergen hoy en día frente a las posibilidades pedagógicas de maestros, docentes y gestores educativos, las cuales rebasan los conocimientos disciplinares en la comprensión de las actuales problemáticas sociales.

Este panorama, implica desafíos en el alcance y los propósitos de la educación ambiental, como estrategia educativa, en su tarea de generar procesos de investigación interdisciplinares y construir y transmitir conocimientos, a partir de las realidades sociales, con la participación activa y dinámica de todos los actores educativos.

Formar a actores vinculados a los procesos de gestión ambiental en los territorios, en valores para el fomento de actitudes críticas y constructivas, desde una perspectiva de respeto y responsabilidad frente al patrimonio natural, es hoy en día un desafío, desde las nuevas realidades tecnológicas de acceso y transmisión del conocimiento.

El papel de maestros y docentes exige hoy en día un ejercicio académico que facilite la construcción de conocimientos interdisciplinarios, a partir de las realidades y necesidades, sociales y ambientales, de estudiantes y usuarios de los servicios ambientales territoriales.

REFERENTES DEL CAMINO RECORRIDO

Es partir de los años 70 del s. xx, cuando el concepto de *sostenibilidad y desarrollo sostenible*, incursionó desde las aspiraciones e ilusiones de investigadores, académicos e iniciativas de la sociedad civil, como propuesta de *Modelo alternativo al subdesarrollo*.

Desde entonces, las políticas educativas han tenido el reto de aportar referentes transformadores en la relación de las personas con su patrimonio natural, más allá del *conservacionismo* y más cerca de la perspectiva *desarrollista*.

Las diferentes corrientes ideológicas y de investigación académicas de la época, se propusieron objetivos complejos, aportando marcos conceptuales y principios ambientales que se institucionalizaron, desde las primeras iniciativas establecidas en la Conferencia de Estocolmo sobre Medio Ambiente Humano de 1972¹.

Así mismo, se pretendía hacer un llamado a la necesidad de asumir socialmente la responsabilidad y el compromiso en su manejo más sostenible, como una obligación con las generaciones presentes y también con las futuras.

El llamado a adoptar políticas públicas desde un enfoque *integrado y planificado* del *desarrollo*, significó la definición de metas ambiciosas y nuevos derroteros educativos y ambientales, que implicaron grandes esfuerzos institucionales, en la búsqueda de soluciones a la crisis ambiental².

Los esfuerzos legislativos se han reflejado en la formulación de políticas públicas ambientales y la creación de ministerios e institutos ambientales, que dotaron a la mayoría de países iberoamericanos de una fortaleza institucional, responsable de la puesta en marcha de Planes de Desarrollo Sostenibles y específicamente, de políticas de educación ambiental, como instrumentos jurídicos y programáticos.

Una de las estrategias planteadas fue la *Educación Ambiental*, como instancia educativa que contribuía a la formación de nuevos valores de comportamiento

¹ Colombia fue pionero en Iberoamérica en compilar un desarrollo normativo latinoamericano desde el concepto de Medio Ambiente, en 1974, con la promulgación del *Código Nacional de Recursos Naturales Renovables y de Protección al Medio Ambiente*.

² Esto ha sido reiterado en ámbitos internacionales, convocadas generalmente por las Naciones Unidas, desde la primera Conferencia de Estocolmo en 1972 hasta la Cumbre de París 2015 y Cumbre del Clima 2021 en Glasgow (Reino Unido).

y responsabilidad frente al medio ambiente, y la incorporación de la dimensión ambiental en todos los estamentos de la sociedad, tanto en el ámbito formal como no formal de la educación.

La institucionalización de lo ambiental, como categoría de desarrollo, posicionó los paradigmas de la sostenibilidad desde lo académico y desde las políticas públicas. Se estableció una agenda de desarrollo *centrada en las personas*, según lo establecido en los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), y otra agenda de desarrollo sostenible, acordada en el Programa 21 y los convenios internacionales sobre la Cumbre para la Tierra y el Cambio Climático, *centrada en las políticas públicas*.

Sin embargo, para todos es conocido que el modelo económico sigue siendo el mismo, y que las políticas neocapitalistas continúan generando inequidades y exclusiones, las cuales, también son evidentes en las políticas educativas, donde aún quedan grupos poblacionales y territoriales marginados de estos procesos.

El *modelo o sistema de desarrollo*, continúa siendo la mayor dificultad en el proceso de lograr una sociedad más equitativa y justa, dado que la pobreza sigue siendo la principal barrera para el logro de la sostenibilidad.

Los modelos de desarrollo en Iberoamérica, como el neoliberal, se han caracterizado por su falta de sostenibilidad, la sobreexplotación de recursos como el petróleo, los bosques, el agua, entre otros. En consecuencia, se aprecia un retroceso en la disminución de **la pobreza**, principal causa de la desprotección y pérdida gradual del patrimonio natural.

Ahondar en los esfuerzos para superar las condiciones de pobreza y desigualdad, continúa siendo un derrotero relacionado con el *modelo de desarrollo*, donde el tema ambiental, sigue siendo transversal y permanente en las metas de la sostenibilidad de los proyectos sociales y ambientales equitativos e inclusivos.

La puesta en marcha de la mayoría de políticas educativas, desde la perspectiva ambiental formuladas en las últimas décadas, ha contado con la precariedad propia de las dificultades sociales, culturales y políticas. También, entre otras, han sido críticas las condiciones físicas de la mayoría de centros educativos, la carencia de procesos continuos de formación de docentes en diseño curricular con perspectiva ambiental y el número insuficiente de docentes con competencias académicas para su implementación.

Sin embargo, cabe destacar que los avances de la *educación ambiental* implementados, han tenido desarrollos conceptuales y alcances diferentes desde los campos de conocimiento y de las instancias en que se han gestado.

De un lado, las diseñadas curricularmente desde las instancias educativas institucionales, con el compromiso y la responsabilidad de maestros y docentes, especialmente de las ciencias naturales y la ecología, y desde otro lado, las políticas ambien-

tales, derivadas de los acuerdos internacionales, mediante prácticas de educación no formal (empresarial, usuarios de proyectos ambientales, líderes sociales, etc.), bajo la responsabilidad de técnicos y profesionales y ONG ambientalistas y ecologistas.³

Estos logros han legitimado los desarrollos conceptuales y teóricos iniciales, generando un tejido social que ha vinculado a movimientos de la sociedad civil, algunos con alcances políticos, específicamente en lo territorial y comunitario.

Las actuales y múltiples crisis políticas nacionales e internacionales, evidencian no solo un incremento de la pobreza, en pueblos que incluso aún no han superado la satisfacción de las necesidades básicas, sino también, el empobrecimiento de nuevos grupos sociales impotentes frente a la monopolización del manejo de algunos patrimonios naturales, condiciones a tener presente y que deben ser referentes en el desarrollo de nuevas propuestas que conduzcan al logro de los propósitos de los ODS.

Las nuevas convergencias tecnológicas, que a gran escala y alta velocidad están avanzando en el mundo, implican también transformaciones industriales y productivas que pueden ayudar a mejorar las condiciones de bienestar de la población.

Estas también implican serios y grandes cambios en los contenidos y formas de los procesos educativos, teniendo en cuenta las exigencias frente a las nuevas realidades virtuales, la automatización, la nanotecnología, a las cuales se enfrentan tanto educadores, como estudiantes y padres⁴.

Con todo ello, hay que centrar esfuerzos académicos y técnicos en el fortalecimiento de las propuestas y los desafíos de los sistemas educativos y de las iniciativas comunitarias y no gubernamentales, así como del sector educativo como ambiental, que han intentado aproximarse al proceso de definir la *educación ambiental*, como estrategia educativa.

LOS DESAFÍOS DEL HORIZONTE

Para los países de Iberoamérica, el reto que plantea la Agenda 30 de la ONU, sobre las políticas para una educación inclusiva, equitativa y de la calidad, requiere

³ GONZÁLEZ GAUDIANO, edgar J., PUENTE QUINTANILLA, julio C. «El campo de la educación ambiental en la región latinoamericana. Rasgos, retos y riesgos». *Trayectorias*, Vol. 12, núm. 31, julio a diciembre 2010. México. Universidad Autónoma de Nuevo León, Monterrey, México. pp. 91-106.

⁴ COLCIENCIAS. *Colombia hacia una Sociedad del Conocimiento*. Informe Misión Internacional de Sabios 2019 por la Educación, la Ciencia, la Tecnología y la Innovación [Preliminar]. Bogotá, Colombia. 2019. pp. 16-47.

https://minciencias.gov.co/sites/default/files/upload/paginas/191205_informe_mision_de_sabios_2019_vp preliminar.pdf

grandes esfuerzos institucionales y profesionales, para la consolidación de la educación ambiental como estrategia pedagógica.

Las instituciones responsables del diseño y gestión de políticas públicas, como *actores* responsables de la puesta en marcha de la Agenda 2030 y de la consecución de los ODS, están obligados «a trabajar y diseñar mecanismos multidisciplinares para lograr resultados efectivos en términos de calidad e impacto de las políticas públicas».

En ello, los países iberoamericanos ya tienen una amplia y sólida experiencia, pero requieren apoyos técnicos, académicos y financiamientos que van más allá de los recursos financieros propios de las naciones.

En este sentido, la consolidación de la *educación ambiental* como *estrategia para la sostenibilidad del desarrollo*, adquiere protagonismo desde la educación formal, la educación no formal, la formación superior (con maestros y gestores educativos) y el apoyo académico a los procesos de formación desde las instancias ambientales (con líderes sociales).

Es en estos campos de acción donde es fundamental centrar esfuerzos y recursos, como una manera de focalizar los recursos académicos, técnicos y financieros, que permitan alcanzar los propósitos de este cuarto ODS.

LOS PROCESOS EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN FORMAL

En algunos países de Iberoamérica, el diseño de los currículos escolares se ha generado desde áreas de conocimiento disciplinares, en donde las aulas de clase han sido los espacios de aprendizaje y careciendo de la comprensión de los fenómenos como mediadores de la realidad, con la correspondiente estructura rígida e inflexible⁵.

A pesar de los avances en los procesos de incorporación de la perspectiva ambiental en el este ámbito, las nuevas realidades a que se ha visto abocado el mundo exigen nuevas maneras de abordar y transmitir el conocimiento, a partir de procesos donde los estudiantes se acerquen, entiendan y comprendan su realidad de manera global e integral, tal como la vivencian, es decir, tal como funciona la vida y el mundo.

Esto implica la articulación de los cuerpos de conocimiento, a partir de una renovación pedagógica de los enfoques y conceptos teóricos desde una perspectiva

⁵ MINISTERIO DE AMBIENTE, VIVIENDA Y DESARROLLO TERRITORIAL. Educación ambiental. Política Nacional. Colombia. 2003. pp. 21-26.

integral *interdisciplinar*, donde la realidad social y ambiental de los estudiantes sea el escenario de construcción y transmisión del conocimiento.

Al respecto, Enrique Leff plantea este ejercicio académico como un resultado del esfuerzo por pensar la articulación de las ciencias y como método que desborde los conocimientos disciplinares e integre conocimientos interdisciplinarios basados en la realidad, como un saber holístico que logra reintegrar los conocimientos en un proyecto interdisciplinario desde una nueva *racionalidad ambiental*⁶.

La *educación ambiental* como pedagogía interdisciplinar, desde una perspectiva sistémica de ambiente, constituye el espacio escolar donde se contextualizan los aportes conceptuales y metodológicos, que facilitan el aprendizaje a partir de la observación, la comprensión y la valoración de las problemáticas de los entornos de los estudiantes.

Ante las actuales realidades, las instancias educativas requieren el diseño y construcción de nuevas didácticas y plataformas tecnológicas de comunicación y de transmisión del conocimiento. La dinamización de los procesos educativos y formativos, se han convertido en desafíos para docentes y formadores educativos, lo que les obliga a contextualizar las realidades y vivencias de los mismos estudiantes.

En este sentido, la formación superior que imparten las universidades, adquiere compromisos y responsabilidades éticas a partir de la investigación, en la generación de nuevos conocimientos orientados a la articulación de procesos productivos sostenibles.

De igual manera las nuevas realidades abren la oportunidad de diseñar nuevas pedagogías en la *formación y capacitación de docentes*, más allá de la perspectiva disciplinar, frente a las *problemáticas ambientales* y a las necesidades de una nueva racionalidad ambiental⁷.

Consolidar y fortalecer la perspectiva sistémica de la interdisciplinaridad, como alternativa metodológica y conceptual, así como el apoyo técnico y financiero en los desarrollos y plataformas tecnológicas, son aspectos que urgen ser atendidos en este ámbito educativo, para el avance de la educación ambiental como estrategia en la construcción de un modelo de sociedad orientado a la sostenibilidad económica y social.

⁶ LEFF, Enrique, *Aventuras de la epistemología ambiental*. México. Siglo XXI Editores, segunda edición, 2007, pp. 13-26.

⁷ ARÉVALO ÁNGEL, Mercedes. Hacia la construcción de una política ambiental lasallista. Bogotá. UNIVERSIDAD DE LA SALLE. Ciencia Unisalle. Universidad Sello Verde. Hitos. 16. 2013. También se puede consultar en: <https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1013&context=hitos>

LOS PROCESOS EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN NO FORMAL

La *educación ambiental* como estrategia de sostenibilidad, constituye una pedagogía social, fundamentada en la comprensión global del ambiente y el tratamiento de problemáticas que generen nuevos conocimientos, para establecer acciones particulares en una situación para transformarla.

La *interdisciplinaridad*, como resultado de un *diálogo de saberes*, abre el debate educativo y fomenta diálogos críticos entre docentes y usuarios de proyectos. Es un método para *generar conciencia* sobre la necesidad de construir nuevas racionalidades *ambientales*, a partir del estudio y seguimiento a las condiciones y necesidades territoriales.

El apoyo académico que requiere la formación de gestores, técnicos y profesionales del sector ambiental, debería gestarse desde las universidades como una *estrategia educativa*, pues exige necesariamente la consolidación e investigación en pedagogías interdisciplinarias, que aporten los fundamentos conceptuales, técnicos y científicos de las iniciativas productivas ambientales de la sociedad civil.

Con el apoyo de la educación superior y las universidades, las instancias ambientales, como Ministerios e Institutos de Investigación ambiental, son los llamados a crear Institutos de formación ambiental, dirigidos a este grupo de personas y a los colectivos organizados, con el fin de impartirles formación en los conocimientos particulares de sus actividades comunitarias⁸.

Actualmente existen en Iberoamérica y en el Caribe movimientos y comunidades tradicionales (grupos étnicos, indígenas, campesinos, gremiales) y líderes de la sociedad civil, que constituyen un gran potencial en la *gestión de proyectos ambientales* y que también participan en procesos de toma de decisiones territoriales y en la construcción colectiva de iniciativas ambientales y en emprendimientos colectivos.

Como usuarios del sistema educativo, este grupo de población requiere de estrategias de educación ambiental *in situ*, que les aporte elementos críticos y de concienciación que contribuyan a dinamizar las iniciativas y los emprendimientos productivos sostenibles.

Así mismo, requieren aprender a gestionar posibles soluciones a problemáticas locales y la prevención de conflictos asociados al medio ambiente y al fortaleci-

⁸ Un referente en la formación ambiental en España es el CENEAM, centro de educación ambiental que promueve la responsabilidad de las personas en relación con el medio ambiente, así como también se constituye en un centro de recursos para apoyar aquellos colectivos, públicos y privados, que desarrollan programas y actividades de educación ambiental.

miento de prácticas democráticas en la toma de decisiones responsables, frente a su entorno y al papel que tienen en la sociedad.

El construir y articular *saberes colectivos*, permite diseñar proyectos productivos sostenibles, especialmente sobre el *uso comunitario y manejo sostenible* de las tierras y los bosques naturales, en cooperación y cogestión con las comunidades sociales organizadas para su producción y que pueden consolidarse como *veedores ambientales* de los mismos.

En este sentido, la educación ambiental debe basarse en procesos pedagógicos surgidos desde una perspectiva de construcción (nuevas iniciativas y emprendimientos) y apropiación (las que han sido exitosas) de los conocimientos culturales y potenciales ambientales de los grupos comunitarios y los territorios.

De esta manera, se puede lograr la asociación en procesos productivos alternativos, con el apoyo técnico y tecnológico de las instancias de formación ambiental territorial, desde la perspectiva de equidad e inclusión de los individuos y los grupos, de manera ética y responsable, frente su entorno ambiental.

CONCLUSIÓN

Las estrategias de educación ambiental exigen actualmente un referente de responsabilidad frente a su aporte en la construcción de una nueva racionalidad, capaz de asociar la generación de conocimientos, al desarrollo de capacidades científicas y técnicas de los ciudadanos, dado que la sociedad requiere nuevas pedagogías para una transformación efectiva de la sociedad⁹.

El desafío de construcción de métodos y herramientas pedagógicas para gestionar proyectos y emprendimientos educativos, a partir de las realidades ambientales de las comunidades, implica una ardua gestión educativa y apoyos académicos, técnicos y financieros en las instituciones y los territorios.

Así mismo, se requiere una férrea voluntad de los maestros para interactuar desde los diversos campos del conocimiento, hacia una perspectiva interdisciplinar, aprovechando las nuevas posibilidades que ofrecen los actuales desarrollos tecnológicos

Como bien nos lo recuerda nuestro querido profesor Hernández Díaz, la educación ambiental, tiene dos dimensiones que emergen de un mismo tronco y problema, se sitúan en el corazón de la educación en valores, que a su vez es el epi-

⁹ COLCIENCIAS. *Propuestas de la misión internacional de sabios*. 2019. Bogotá.
https://minciencias.gov.co/sites/default/files/upload/paginas/propuesta-sabios-txt_y_portada-alta.pdf

centro de la alternativa radical ecológica que proponemos para un mundo mejor, a través de la educación. Apuesta por el corazón del mundo, de los hombres, del futuro de todos¹⁰.

Pero también, es una manera de ser humanos, porque ha sido una apuesta para quienes nos hemos dedicado académica y profesionalmente a la aventura de construir una nueva sociedad, un sueño más justo para todos y a defender nuestro patrimonio natural, pues también es el patrimonio natural del planeta.

¹⁰ HERNÁNDEZ DÍAZ, José María, *Historia y presente de la educación Ambiental*. Ensayos con perfil iberoamericano. Salamanca. Ediciones Fahren House, 2014, p. 32.

EL ODS 4 Y LAS MIGRACIONES

ALESIA CACHAZO VASALLO
Facultad de Educación. Universidad de León
acacv@unileon.es

RESUMEN

Las migraciones nacionales e internacionales son hoy un hecho innegable a nivel mundial y el derecho a la educación de quienes se desplazan de manera voluntaria o forzada no puede quedar atrás. Da igual que sean menores o personas adultas, el aprendizaje a lo largo de la vida es también recogido en la Agenda 2030 en el objetivo de desarrollo sostenible número 4. La aproximación a cumplir ese objetivo nos ayudará a construir una sociedad más justa, equitativa y solidaria a la par que inclusiva, y es imprescindible para la consecución del resto de desafíos de los próximos decenios para la humanidad.

Palabras clave: migración; derecho a la educación; aprendizaje; Agenda 2030; ODS 4.

EL PUNTO DE PARTIDA

CUANDO EN EL MES DE SEPTIEMBRE de hace siete años la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó la Agenda 2030, cuyo objetivo venía explicitado en el propio título «No dejar a nadie atrás» y este compromiso fue ratificado por 193 países, se dieron los primeros pasos para avanzar un poco más en el desarrollo de todos los pueblos, naciones y sectores de la sociedad de estos países, que tal vez otros imitasen más tarde.

La Agenda 2030¹ está compuesta por diecisiete objetivos y ciento sesenta y nueve metas complementarias que son vistas como una oportunidad de proteger y empoderar a las poblaciones de las distintas regiones del planeta y al planeta en

¹ Asamblea General de las Naciones Unidas, *Proyecto de resolución remitido a la cumbre de las Naciones Unidas para la aprobación de la agenda para el desarrollo después de 2015 por la Asamblea*

sí mismo. Para entender este ambicioso proyecto hay que retroceder hasta el año 2000, concretamente hasta el 13 de septiembre, y ubicarnos en la ciudad de Nueva York, lugar donde ciento ochenta y nueve países firmaron la Declaración del Milenio en la que se establecían ocho objetivos (ODM) a lograr en los siguientes quince años: erradicar la pobreza, lograr la enseñanza primaria universal, promover la igualdad entre los sexos y el empoderamiento de la mujer, reducir la mortalidad de los niños menores de 5 años, mejorar la salud materna, combatir el VIH/SIDA, la malaria y otras enfermedades, garantizar la sostenibilidad del medio ambiente y fomentar una alianza mundial para el desarrollo.

Ese realismo mostrado en la redacción del segundo ODM tenía como base lo acordado en la Conferencia Mundial de la Educación celebrada en Jomtien² (Tailandia) en el mes de marzo de 1990 con el lema «Educación Para Todos. Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje» y cuya revisión se llevó a cabo en el Foro Mundial sobre la Educación acontecido en Dakar³ (Senegal) en el año 2000. Puede que para muchas personas esa década no tenga una gran relevancia porque no hubo avances significativos en la ampliación de la educación de los niños y niñas del mundo, y tampoco de las personas adultas, pero fueron el escenario en el que se identificaron las verdaderas necesidades de los estados en materia de enseñanza y aprendizaje, mostraron el punto de partida para las regiones del norte y para los países menos desarrollados, esa década fue el inicio de compromisos compartidos por parte de los diferentes estados y organismos internacionales, y sirvieron también para trasladar el foco de atención cuando se habla de educación de la enseñanza hacia el aprendizaje. En la revisión hecha en el Foro Mundial de Dakar (2000) se establecieron seis líneas de trabajo en materia educativa para los siguientes quince años: atención y educación de la primera infancia, enseñanza primaria universal, competencias de jóvenes y adultos, alfabetización de los adultos, igualdad de género y calidad de la educación.

El segundo de los objetivos de desarrollo del milenio (ODM), el que hace alusión a la educación, es un punto de partida para la fijación en el año 2015 del Objetivo de Desarrollo Sostenible número 4 (ODS 4). En él se definía a la educación como un eje clave para el desarrollo humano e imprescindible para la consecución del resto de objetivos. En su redacción se planteó una única meta: la universalización de la enseñanza primaria para todos los niños y niñas. Este planteamiento, tal vez fuese visto como reduccionista o incompleto, pero lo que no podemos negar

General en su sexagésimo noveno período de sesiones Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, 2015.

² UNESCO, *Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje*, 1990.

³ UNESCO, *Foro Mundial sobre la Educación, Dakar, Senegal, 26-28 de abril de 2000: informe final*, 2000.

hoy es su carácter realista. A nivel mundial existe el acuerdo en que esta universalización es necesaria para el avance de los territorios y de sus moradores y para el desarrollo global de la sociedad. Si se analizan los avances producidos desde el año 2000 en materia educativa, se puede observar que se han logrado muchas cosas, pero que se debe seguir avanzando, las siguientes metas serían lograr una educación de calidad y que el aprendizaje a lo largo de toda la vida sea una realidad para todos y no un simple lema. Como señalaba Irina Bokova en 2015 al referirse a la educación «no hay inversión más efectiva y duradera en los derechos y la dignidad humanos y en el desarrollo sostenible»⁴. Lo planteado en materia educativa como meta en el cambio de siglo intentó ser una estrategia para acortar la distancia entre los valores recogidos en la Declaración de los Derechos Humanos (DUDH) de 1948 a este respecto y la realidad de las personas que habitan en todos los lugares del mundo. Porque según se recoge en el artículo 26 de la DUDH:

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 del hombre y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre 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.
3. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos.⁵

Dentro de este panorama, nos encontramos con realidades que no encajan fácilmente dentro de los sistemas educativos como se hallan configurados actualmente en el planeta y que, a pesar de sus diferencias, no logran atender a las necesidades de quienes, por distintas circunstancias, dejan su lugar de origen para empezar una nueva vida en otro territorio, de manera temporal o indefinida. Nos estamos refiriendo a la población migrante, que según la define la Organización Internacional para las Migraciones (OIM) es cualquier persona que se traslada o se ha trasladado, cruzando una frontera internacional o dentro de un estado, a un lugar alejado de

⁴ UNESCO, *La Educación para Todos, 2000-2015: logros y desafíos*, 2015, (p. ii).

⁵ Asamblea General de las Naciones Unidas, 1948. *Declaración Universal de los Derechos del Hombre*, art. 26.

su residencia habitual independientemente del estatus jurídico de la persona, de si el movimiento es voluntario o involuntario, de cuáles sean las causas de su movimiento y de cuál sea la duración de la estancia⁶.

Las migraciones se han convertido a día de hoy en un proceso demográfico natural que no es ajeno a ninguna región del planeta, a ningún momento histórico ni al propio ser humano que lo practica desde sus orígenes, sin embargo, la cifra de personas migrantes ha ido creciendo progresivamente. Según datos de la Organización Internacional de Migraciones (OIM) en el mundo hay 272 millones de migrantes internacionales, y hay más de 740 millones de migrantes internos⁷. En España, desde el año 2002 y hasta 2019, como se puede observar en las fuentes estadísticas del INE, se ha contabilizado la llegada a este territorio de más de cien mil personas que provienen de múltiples orígenes, con distintas historias y con diversas ilusiones. Unas, conocen la lengua y la cultura, por los lazos históricos o culturales que unen sus países con España, pero otros, llegan a suelo español desconociendo el idioma, la cultura, las costumbres y es cuando comienza su periplo para entender un mundo muy distinto al suyo en el que deben encajar para no quedar excluidos en ninguna de las esferas de la vida. La misma fuente, INE (2021) nos muestra el perfil de procedencia los migrantes no nacionales que viven en España, siendo los estados más representados Marruecos, Rumanía, Colombia, Reino Unido, Italia y China⁸.

Volviendo al panorama internacional y tratando de entender este fenómeno de alcance mundial hay que saber que el incremento de personas migrantes en el mundo no tiene como única causa la progresiva globalización o la perceptible interconexión de las distintas partes del planeta. Podríamos decir que se trata, más bien, de una dinámica que responde a múltiples causas, entre las que destacan los conflictos armados, los regímenes autoritarios, la violencia, la desigualdad o pobreza y los desastres naturales, ... Todos ellos tienen importantes efectos sobre los elementos que impulsan a la migración. Si nos detenemos a analizar los movimientos poblacionales internos, encontramos que los principales factores condicionantes de la migración procedente de zonas rurales que se desplaza hacia regiones urbanas son, entre otros, la pobreza, la vulnerabilidad y la inseguridad alimentaria, la falta de empleo o actividades generadoras de ingresos y la percepción de mejores oportunidades de empleo, acceso a servicios de salud, educación, protección social...

⁶ OIM, <https://www.iom.int/es/migration/sobre-la-migracion>, recuperado 25/03/2022.

⁷ OIM, *Informe sobre las Migraciones en el mundo 2020*, 2019.

⁸ INE, 2021. A partir de: <https://www.ine.es/jaxi/Tabla.htm?path=/t20/e245/p08/10/&file=02005.px&L=0>

Con todos estos datos e informaciones es necesario plantearnos diferentes cuestiones: ¿Cómo se conjugan estas dos realidades (migración y educación)? ¿Se pierde el derecho a la educación reconocido mundialmente en el siglo pasado por querer o tener que desplazarse a otro territorio? ¿Qué relación tiene el ODS 4 y las migraciones?

LA SITUACIÓN ACTUAL

En la Agenda 2030 hay un espacio propio para abordar la cuestión migratoria, puesto que en el ODS número diez, más concretamente en el 10.7, se aborda la migración y las políticas migratorias, siendo una de las finalidades a lograr el «facilitar la migración y la movilidad ordenada, seguras, regulares y responsables de personas, incluso mediante la aplicación de políticas migratorias planificadas y bien gestionadas»⁹. Pero no se especifica nada de la educación de las personas migrantes, a pesar de que en su preámbulo se indica que se deben propiciar «sociedades pacíficas, justas e inclusivas» y más adelante se añade que existe la «necesidad de empoderar a las personas vulnerables, incluyéndose a las personas refugiadas, o desplazadas internas y migrantes»¹⁰. Es sin duda un compromiso de cooperación internacional para garantizar la seguridad, orden y regularidad de las migraciones garantizando los derechos humanos de quienes se desplazadas, fortaleciendo así mismo a las sociedades de acogida. Pero nuevamente la educación de quienes migran y quienes acogen no tiene un epígrafe propio que lo dote de la importancia que en realidad tiene.

No podemos olvidar que, como reconoció Antonio Guterres en 2019, la educación «es un derecho humano y una fuerza transformadora para la erradicación de la pobreza, la sostenibilidad, la paz. Las personas que se desplazan, de forma voluntaria o forzosa, por trabajo o educación, no abandonan tras de sí su derecho a la educación»¹¹. Algo en lo que insistió la directora general de la Unesco, Audrey Azoulay, cuando afirmó «invertir en la educación de quienes migran marca la diferencia entre crear un sendero de frustración y disturbios, o abrir la vía de la cohesión y la paz»¹². Todos los migrantes, mujeres, hombres y niños forman un grupo vulnerable que requiere protección, y los reconoce como agentes de desarrollo.

⁹ OIM, *La migración en la agenda 2030. Guía para profesionales*, 2018, (p.13).

¹⁰ OIM, *La migración en la agenda 2030. Guía para profesionales*, 2018, (p.13).

¹¹ UNESCO, *Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2019: Migración, desplazamientos y educación: construyendo puentes, no muros*, 2019, (p. 1.).

¹² UNESCO, *Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2019: Migración, desplazamientos y educación: construyendo puentes, no muros*, 2019, (p. 8).

En España, en su informe sobre la evolución de los delitos de odio, se indica que en 2018 fueron un 12,6% superiores al año anterior¹³. Desde la Moncloa se ratificó esa tendencia en 2019, según los Datos del Ministerio del interior, el delito de odio que más aumentó fue el de «racismo/xenofobia» con un incremento del 20,9%, al pasar de 426 en 2018 a los 515 en 2019¹⁴. Estos datos pueden parecer muy alejados de la realidad que nos ocupa, pero no es así. Si entendemos por educación la acción de proporcionar a todas las personas los conocimientos, las competencias y los valores imprescindibles para vivir en sociedad y pretendemos que todas las personas reciban esta ayuda para que puedan ser conscientes de su dignidad y sus derechos, empoderándoles, lograremos que tanto las personas autóctonas como las migrantes sean concebidas como agentes de desarrollo. Además de esto, si como señala la ONU existen más de 87 millones de personas desplazadas en el mundo, entre las que se debe destacar que más de 82 millones lo son por la fuerza¹⁵, y una de cada ocho personas vive fuera de la región de nacimiento y una de cada treinta lo hace en un país diferente, se precisa que la educación de la población que acoge y de los recién llegados no se dilate, ni puede convertirse en una educación paralela que carezca de los mínimos de calidad exigibles. Existe unanimidad en reconocer que el derecho a la educación es imprescindible para el disfrute de otros derechos, siendo además el medio más eficaz para conseguir la paridad y superar las situaciones de vulnerabilidad en la que se encuentran determinados grupos humanos. Una adecuada educación de calidad contribuye a mejorar los medios de subsistencia de los sujetos, a mejorar su estado de la salud, conduce, del mismo modo, a una menor incidencia de la pobreza en estos colectivos, redundando en la percepción de mayores ingresos, así como a la reducción de las desigualdades de género y una mayor participación en la vida social y política.

El principio de «no dejar a nadie atrás» debería animar a considerar, de una manera productiva, a los niños migrantes con arreglo a varios objetivos educativos y presentar oportunidades para ampliar y mejorar el acceso y la calidad de su educación. No se puede obviar que los menores que migran constituyen una gran parte de la población infantil mundial y, por tanto, deben tomarse en consideración al implementar los objetivos educativos, dicho de otro modo, las niñas y niños migrantes deberían incluirse explícitamente en las metas relativas a la pobreza infantil y la educación que tenemos para los próximos años.

¹³ <http://www.interior.gob.es/web/servicios-al-ciudadano/delitos-de-odio/estadisticas>

¹⁴ MINISTERIO DEL INTERIOR. GOBIERNO DE ESPAÑA, *Informe sobre la evolución de los delitos de odio en España*, 2018, Recuperado de <https://www.lamoncloa.gob.es/serviciosdeprensa/notasprensa/interior/Paginas/2020/210720-delitos.aspx>

¹⁵ AGENCIA DE LA ONU PARA LOS REFUGIADOS (2021). *Tendencias globales. Desplazamiento forzado en 2020, 2021*, (p. 2).

En Europa, mediante la Convención Europea para la protección de los derechos humanos y las libertades (1950), se estableció, en su art. 1., el compromiso de los Estados miembros con la protección y garantía de los derechos humanos sin distinción de raza, sexo, idioma o religión. Desde los años 90 del siglo pasado, ya se percibió la importancia de la educación para la construcción de la identidad europea, una identidad multinacional, a pesar de lo cual la legislación actual no recoge ningún derecho a la educación para los menores inmigrantes que se encuentran en situación irregular dentro del territorio de la UE¹⁶. Tras la Cumbre de Tesalónica de 2003 se identificaron distintas áreas para facilitar la integración de nacionales de terceros países en territorio europeo, entre los que destacan la introducción de programas para inmigrantes recién llegados; la formación lingüística para los inmigrantes; participación en la vida cotidiana, cultural y política. Pero los discursos no se acompañaron de las medidas necesarias para que fuesen una realidad en todos los territorios de la UE. Hoy, se tiene claro que se debe tender hacia una verdadera educación intercultural, donde se reconozca la diversidad de culturas, y se respeten, y signifique un nuevo comienzo para crear un espacio de crecimiento para todas las personas. Esto debe de ir acompañado de una formación, inicial y continua, del profesorado, la participación de las familias en el proceso de integración socioeducativa de los recién llegados y de los acogedores, porque las personas adultas acompañan educando a quienes están a su alrededor, y que se produzcan relaciones fructíferas con los contextos donde se ubican. De esta manera, se podrá lograr que la educación intercultural además de en los discursos teóricos se pueda poner en práctica en la realidad. A esto hay que añadir la inversión económica, que la UNESCO indica que es necesario dedicar, para empezar, al menos el 4% del Producto Interior Bruto (PIB) a la financiación de la educación. Países como Suecia, Dinamarca, Islandia, Costa Rica, Belice o Bolivia dedican más del 7 %, mientras que España, actualmente, destina el 4,2%¹⁷.

ASIGNATURA PENDIENTE

Los movimientos poblacionales han sido una constante que ha venido marcando el devenir histórico de nuestro planeta. Las migraciones han constituido y constituyen un fenómeno de gran relevancia a escala planetaria y con efectos en todos los ámbitos de la vida. Uno de ellos, tal vez el más importante, es el educativo por las repercusiones que tiene en los demás. Esto mismo lo podemos trasladar a los ODS. Los otros dieciséis desafíos de la Agenda 2030 necesitan asegurar el cum-

¹⁶ EURYDICE, *La integración escolar del alumnado inmigrante en Europa*, 2004, (p. 12-13).

¹⁷ MARCÉN ALBERO, C., *Educación de calidad en el ODS 4: la cosa va bastante lenta*, 2020, p. 6.

plimiento de la calidad de la educación para aproximarse a su propio logro, dicho de otro modo, los condiciona. Podemos afirmar que el futuro del planeta se puede escribir o pintar de múltiples maneras, pero, una de las más importantes, pasa por situar en la equidad educativa a todos sus habitantes, porque el aprendizaje de contenidos y el desarrollo de competencias que nos permitan adaptarnos a sociedades cambiantes son la clave para la propia supervivencia humana.

Finalmente señalar que la redacción de los ODS se apoyó en seis elementos clave: la dignidad, las personas, la prosperidad, el planeta, la solidaridad y la justicia. Si se ignora a la población migrante, ninguno de los ODS tiene sentido ni significado porque quienes se trasladan, de manera voluntaria o forzada, poseen esos seis elementos. La Agenda 2030 debería incluirlos en todos ellos, y en especial en el de la Educación por esa apuesta por «Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para todos»¹⁸. Por el momento le sigue correspondiendo a las Naciones Unidas velar por el control y seguimiento de los principios que la inspiraron y que se encuentran recogidos en la Carta fundacional y en la Declaración Universal de los Derechos Humanos y que no deben ser privados a nadie.

¹⁸ UNESCO, *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*, 2016, (p. 20).

EL SURGIMIENTO DE UN ÁGORA VIRTUAL/VITAL EN COLOMBIA. LA AGENDA 2030 UN REFERENTE PARA PENSAR

GLORIA CLEMENCIA VALENCIA GONZÁLEZ

Universidad Católica de Manizales

gcvg537@gmail.com gvalencia@ucm.edu.co

RESUMEN

El presente texto reflexiona sobre las relaciones entre la tesis del surgimiento de un ágora virtual en Colombia planteada en los albores de este milenio y las implicaciones vitales del despliegue consolidándose de dicha ágora, ahora en el marco referencial del objetivo 4 de los ODS. Las relaciones establecidas muestran como la localidad, la relación en humanidad y el interés genuino por el otro, devienen vertebradores en la trama de experiencia educativa en la cual el acceso al servicio educativo deviene en una oportunidad para experimentar que el aprendizaje es vida y que las regulaciones-organizaciones-auto-organizaciones lo amplifican o lo restringen. El cierre apertura indica que en una educación de calidad las oportunidades de aprendizaje político y sus posibilidades múltiples asociadas a la digitalidad, tienen como condición la experiencia vivida en la coordinación de acciones propias de la convivencia con arraigo en la vida y para la vida vivida desde la localidad.

Palabras clave: educación; aprendizaje; vida; política.

CUANDO LAS RELACIONES HACEN POSIBLE LA EXPERIENCIA

INICIABA EL NUEVO MILENIO cuando en la terminal de autobuses salmantina se encontraban el profesor José María Hernández Díaz y una estudiante de doctorado llegando a Salamanca cargada de sueños, ilusiones, expectativas y... ¿por qué no? algo de miedo. Además de ser el primer viaje a Europa desde Colombia, era la continuidad de la formación doctoral iniciada un par de años antes, en el marco de un convenio de la Universidad de Salamanca con una Universidad Colombiana, de provincia, la Universidad Católica de Manizales. En medio de las du-

das y los interrogantes de las autoridades educativas nacionales y, personalmente, con la certeza interior de que valía la pena, había cruzado el Atlántico para hacer realidad un sueño y una decisión.

La calidez, cordialidad y generosidad, previamente conocidas del maestro en sus viajes a Colombia para la firma del convenio y para las clases iniciales se amplificaron, lo nuevo pareció conocido, los miedos se transformaron en una actitud de sorpresa constante y en disposición para hacer lo correspondiente en el despliegue de la vida como estudiante de doctorado en Salamanca. Y empiezan las lecciones de sabiduría que marcaron tanto el rumbo de la estancia misma como de lo que sería mi caminar como doctora por la Universidad de Salamanca hasta el día de hoy, ya como profesora de Doctorado.

Una pregunta entre ingenua e ignorante recibió una respuesta de expansiva del tamaño del mundo en mi cabeza y la altura y tésitura de mi propia condición como doctora en formación: ¿he seleccionado el tiempo adecuado para la estancia? pregunté con cierta timidez... *¿quieres ser docta o doctora?* Respondió, en ese momento... el doctor José María, como llamamos en Colombia, en los ámbitos educativos, a aquellos que respetamos y reconocemos. Y... las lecciones fueron varias: *la respuesta fue una pregunta, el contenido de la misma dependía de mis pretensiones y el cierre me devolvía la responsabilidad*, porque la duración depende de las pretensiones de cada uno, puntualizó el maestro...

Los días transcurrieron, la orientación para moverme por la ciudad y el campus universitario estuvieron siempre a la orden del día y unas preguntas reiteradas al inicio de nuestras sesiones de asesoría fueron calando en lo profundo, más de lo que yo misma me diera cuenta en ese momento. Luego de mi decisión personal de dejar las residencias de Unamuno para irme a la habitación de un piso en la ciudad...antes de revisar avances, conversar sobre autores, precisar y corregir los escritos, propio del encuentro académico, el maestro indagaba por mí: *¿estás bien?, ¿te atienden bien?, ¿has tenido frío?* (era el tránsito entre el otoño y el invierno). En últimas...comprendí con el paso de los días y de los meses, *era importante que a los encuentros llegara yo y no solo mis avances tesis...*

Y sobre éstos, también una lección entre muchas, el disfrute de la vida de estudiante sin las demandas de la docencia universitaria o de las responsabilidades de administración académica, hacían de mi permanencia en la biblioteca y de la lectura un placer difícil de describir, los encuentros semanales con el maestro permitían refinar la mirada, las búsquedas y acotar las pretensiones. Y... como nos sucede a algunos...la escritura era menos fluida, más exigente. Aquí, un llamado tan sutil como constante acompañó el despegue, el despliegue: *hay que domar el espíritu y pasar a escribir*. Sí, porque *escribir...*comprendí con el tiempo, *tiene implicaciones de rigor, de conocimiento y...sobre todo, de compromiso cerebro-espiritual con lo dicho y con lo no dicho*.

Los años pasaron, nueva estancia en Salamanca, las vicisitudes de la vida personal y profesional, me recordaron que la vida tiene sus tiempos y sus ritmos y llegó la defensa de la tesis, preparada y revisada por el maestro al detalle, incluido el power point de la presentación, porque, como él mismo dijo: la responsabilidad era compartida. Finalizamos con un resultado que nos dejó felices a ambos. Luego, con la confianza que ya los años de relación habían permitido, algún comentario le hice sobre la composición del tribunal de tesis y, venía otra lección: *te busqué quien te leyera, no quien te destruyera*, me dijo el maestro. Y un aprendizaje más, ahora confirmado y re-confirmado por acontecimientos diversos, *un par pertinente en la lectura de un texto, de una tesis, es el tejido entre su talento y su talante*, un error en esta imbricada relación puede tener consecuencias poco deseables y, a veces, desdichadas.

Estas, entre muchas lecciones, me permiten afirmar ahora que el modo de las relaciones abona el terreno, dicho en analogía agrícola, para que la experiencia emerja. Si aceptamos con Heidegger (1997) que ésta es el resultado de las vivencias del Dasein vivenciadas de modo reflexivo, que superan y expanden haceres técnico instrumentales repetidos en el tiempo, las relaciones donde el otro es tan importante como el contenido y donde la palabra entra para acompañar al otro en el darse cuenta y darse forma a sí mismo, devienen importantes, necesarias y de valor incalculable para la experiencia educativa, como una forma particular de la experiencia.

Por supuesto, sobre ella (la experiencia) las posturas son diversas: sustrato fundamental del conocer, la conciencia y el sentido de lo vivido (Husserl, 2012); el percibir como experiencia fundamental (Merleau-Ponty, 1993); el rostro presente del otro que deviene experiencia ética (Levinás, 2004), en perspectiva fenomenológica. Desde el ámbito propiamente educativo, referente desde el que hablamos, Larrosa (1998, p. 168) indica que «la experiencia es lo que nos pasa, o lo que nos acontece, o lo que nos llega... Cada día pasan muchas cosas, pero, al mismo tiempo, casi nada nos pasa» señala, para que nos pase, aun siendo una emergencia individual, la presencia multidimensional de los sujetos en relación vertebra la trama de posibilidades en tanto «el conocimiento necesita ser experiencia social, filosófica y profundamente ética» (Álvarez, 2016 p. 6) para que comprometa la condición cerebro/espiritual de los involucrados, tal como sucedió en mi experiencia con este maestro, donde sus modos y estilos de relación, su palabra oportuna y su disposición humana y académica generaron condiciones propicias para hacer de mi formación doctoral un experiencia educativa que me pasó, que me atravesó, que se quedó en mí.

EL SURGIMIENTO DE UN ÁGORA VIRTUAL EN COLOMBIA DE UNA TESIS A MODOS DE RELACIÓN Y ACONTECIMIENTOS DE VIDA

El replanteamiento del papel y de la noción de sujeto de la educación, así como de los saberes y del conocimiento, devienen como movimiento y trayecto clave

para la formación de sujetos intérpretes propios de la socialización política. Donde su ciudadanía (como habitancia de la localidad), sea algo más que reconocimiento formal. El ágora virtual no está surgiendo en Colombia por vía de las Nuevas Tecnologías de la Información y de la comunicación. Está surgiendo como apuesta por configuraciones renovadas de lo público y de lo político. En síntesis, esta fue la tesis defendida a la cual se aludió al inicio de este texto.

Transcurridas casi dos décadas de la defensa de esa tesis, la relación tecnologías- política ha ido consolidándose progresivamente tanto en Colombia como en Iberoamérica, con matices asociados. Por un lado, a la aparición y consolidación de redes sociales y plataformas digitales gestionadas desde aplicaciones móviles, cuyo lugar creciente concita el interés de estudiosos de manera vertiginosa¹. Interés que en sí mismo, ya amerita estudio, lo cual supera los alcances de este texto en términos de sus contenidos y conclusiones. Por ahora, solo respaldan el afirmar que las redes y plataformas han ido consolidando un lugar preponderante y creciente de la virtualidad en la política (Rueda R, 2011; Betancur, B. 2012; Trejos, 2012; Arreola, 2016; Chávez y Velásquez, 2016; Rúas X. y Casero-Ripollés, 2018; Mora M. y Boczkowski, 2020; Zuccaro A. 2020). Por otro lado, la consolidación de las tecnologías, sobre todo digitales y de plataformas móviles ha registrado y, al mismo tiempo, ayudado a configurar expresiones y formas de vida colectiva con implicaciones de diversos órdenes en sí mismas y en los desafíos que implica en el presente histórico de Iberoamérica.

Desde esta perspectiva, las preguntas de presente se asocian más al papel que ellas (las tecnologías y plataformas) tienen en la socialización política contemporánea y en la cultura ciudadana emergente. Éstas cruzan y soportan, en medida importante, la expresión social y política. En Colombia, alrededor de los modos como los colectivos valoran la vida social y política asociada a procesos electorales de carácter nacional y regional, así como a protestas de amplia magnitud como el paro nacional universitario de 2011 (Cruz, 2012), el paro agrario de 2013 (Cruz, 2017), el paro nacional de los años 2019-2020 y 2021 (Aguilar 2020, Rodríguez, C, Pérez L y Esquivel J. 2020), donde la población joven universitaria y no universitaria ha tenido relevante protagonismo, asociado probablemente a los modos en

¹ Una búsqueda básica en Google Académico para el período 2015-2020 con la ecuación Red X+política arroja los siguientes resultados en número de textos disponibles: Twiter y política 34.300; Instagram y política 16.700; Facebook y política 27600; WhatsApp y política: 16500, Telegram y política 8860. Solo los números muestran el interés por estudiar el papel de estas redes y plataformas en la política. Supera los alcances de este texto un análisis en profundidad de sus contenidos y conclusiones. Por ahora, solo permiten afirmar que las tecnologías han ido consolidando un papel lugar creciente en la política y por ello el interés en estudiarlas.

que su vida es desvalorizada y desatendida por el estado y por la sociedad (Nuñez L.A, 2016; Gómez, J. 2018; Aguilar, N. 2021).

En este marco, la educación comprendida como praxis propuesta en sentido rizomático, relleva su importancia tanto para interrogar e interpretar los hechos y acontecimientos políticos como para renovar el carácter político que le es propio y que supera los límites de la didáctica de las ciencias sociales, aún dentro de la significación de esta didáctica al interior de la institución escolar.

En tanto proceso que ha acompañado a los seres humanos a lo largo de su existencia, la educación supera los límites de la escuela para pensarse desde los espacios y escenarios en los cuales los seres humanos, en sus relaciones intersubjetivas, configuran no sólo su subjetividad, sino sus imaginarios, sus mundos simbólicos y las formas sociales que aceptan como válidas. Al menos dos parecen ser los espacios críticos y propios de la educación, aunque no sea unívoca su forma de concretarlos. El primero, la construcción de formas de convivencia en perspectiva humanística contemporánea (interrelacionada-en autonomía dependiente – en aprendiencia constante). El segundo, los tránsitos y trayectos de sujetos y colectivos, sus movimientos y realización al interior de las formas de vida colectiva, lo que denominamos sociedad y sus modos de regulación y auto-regulación. ¿desde que otro lugar privilegiado interrogar y comprender vida política y los estallidos sociales que a veces la marcan, como en el caso colombiano?

El proceso educativo se constituye en fenómeno social y político clave para las sociedades contemporáneas, en tanto, permite circular las concepciones y miradas que los grupos humanos tienen de sus miembros, en diversas perspectivas: de género, de sus formas de organización, de la toma de decisiones, de aquello que se considera aceptable o no y de tramitación de sensibilidades, visibilidades e invisibilidades.

Podría pensarse que existen, como mínimo, dos vertientes de abordaje de lo educativo en términos de las visibilidades y de los escenarios de realización. La primera, aquella cuyas intencionalidades suelen ser menos explícitas o no explícitas, así como los contenidos propiamente educativos. Sin embargo, en ellas se generan experiencias vitales de intercambios subjetivos y comunicacionales en el espacio de cotidianidad. Aquí, las geografías, los territorios, las relaciones, los papeles y las formas sociales se cambian, se combinan, se relativizan de forma vertiginosa a partir del eje comunicación. Esta educación se vive en la vida cotidiana y por supuesto pasa por la institución escolar, aunque, con frecuencia, a ésta (la escuela) poco le interesa.

La segunda vertiente, se encuentra estrechamente relacionada con la intencionalidad explícita de los procesos, de los contenidos y de los resultados en términos de dispositivos disciplinarios, simbólicos y políticos. Pero también en términos de

microespacios públicos. Este es, en esencia, el lugar de la institución escolar (en sentido amplio desde el jardín hasta la universidad). Una escuela que, en mucho, se conserva como dispositivo disciplinario con otros elementos intervinientes y otras finalidades. Sin embargo, se trata de reconocer los vínculos entre las formas educativas y sus expresiones en la construcción de escenarios.

Dicho proceso ha permanecido a lo largo de la historia de la humanidad con diversos intereses y perspectivas. Se ha complejizado estableciendo numerosas relaciones no sólo entre sujetos sino con objetos y con el cosmos mismo. En una dinámica que supera las miradas lineales y la referencia exclusiva a contenidos académicos, para referirse a las formas en que los sujetos, mediante la interacción, se transforma en una socialidad retroactiva que construye lo social y es construido por ella misma (la socialidad).

La educación deviene compleja y paradójica: si educar es aportar y dar información con sentido, de alguna manera, ello neutraliza la no previsibilidad. Por lo tanto, la teoría de la educación plantearía «una educación para la no previsibilidad (caos), dotada al mismo tiempo de múltiples informaciones (orden)» estaría fuera de ella (Colom A. 2002:183). En consecuencia, se trata más bien, de identificar algunos núcleos problemáticos que puedan coadyuvar en la comprensión del sujeto y de sus formas de socialidad, de las posibilidades en que experimenta la vida y sus perspectivas políticas en reconfiguración.

En este entramado de relaciones entre la vida política, las formas de la educación y los modos, cada vez más reconocidamente imbricados, de la vida a escala planetaria, recobra lugar otro aprendizaje de la mano del maestro Hernández, *el valor de la historia para la educación y de la historia de la educación misma*, el mostrar y demostrar mediante argumentaciones e investigaciones que la historia permite dotar de sentido los sucesos en el tiempo, fue una enseñanza que me permitió entender y reflexionar la educación del presente como aquella que comprende su pasado y apropia su futuro, en interacciones y retroacciones permanentes en las cuales la cronología es un soporte sin ser su nervadura misma.

Comprender la historia como parte de la educación, es casi un imperativo en la experiencia formativa vivida con el maestro.

CULTURA CIUDADANA Y SOCIALIZACIÓN POLÍTICA RASGOS PARA UNA APUESTA DE VIDA EN EL MARCO DE LA AGENDA 20-30, ESPECIALMENTE EN LO REFERENTE OBJETIVO 4º

En 2015 la Organización de las Naciones Unidas ONU plantea la agenda 2030 e indica en el objetivo 4 que se busca «*garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos*»

en perspectiva general, el objetivo parece concitar acuerdo en tanto asume que la educación favorece la vida y genera condiciones para el desarrollo sostenible. El interés generado por la intencionalidad que desde la primera infancia los niños sean atendidos y accedan a educación sin discriminación, concita, en principio, acuerdo bastante generalizado.

Ahora bien, si comprendemos la vida cotidiana como aquel espacio donde las experiencias humanas se significan y se dotan de sentido, donde el conocimiento común, la intuición, la sensibilidad y el disfrute tienen un lugar destacado; en tanto, es por excelencia, espacio de interacción, pareciera que este objetivo concentrado en la educación escolar institucionalizada deja al margen la vida cotidiana, margina la educación no escolar que acontece en la vida cotidiana. Al igual que lo hace con el valor de la educación para interrogar el concepto de desarrollo y el carácter de su sostenibilidad, dentro de él. Esto parece ser un asunto al menos implícito si no excluido de este objetivo educativo.

Deviene, por tanto, prioritario plantearse frente a este objetivo ¿Qué lugar tienen la constitución de la subjetividad en relación ético – estético -política, así como las formas de socialización e intersubjetividad que emergen en la vida cotidiana? ¿Qué lugar ocupan las múltiples relaciones que construyen los seres humanos entre sí, con los objetos, consigo mismos y con las tecnologías de la información y de la comunicación? En la cotidianidad se generan redes relaciones más o menos permanentes. Redes en las cuales se generan formas, contenidos, procesos de construcción del sí mismo, del nosotros y del ellos, en presencia permanente del conflicto.

Si la cotidianidad ofrece escenarios educativos, la educación formal escolarizada es solo uno de ellos y su organización burocrática y fordista así como la mirada y fuerza enciclopédica con la cual circulan los conocimientos, puede afirmarse que, como mínimo, entran en conflicto con el enfoque de este objetivo si comprendemos que en las sociedades contemporáneas, la organización del conocimiento se hace en flujo interdisciplinario y transdisciplinario.

En educación, el conocimiento se organiza con lógicas diversas que responden a la naturaleza del conocimiento mismo, a la historia y al escenario político y socio-cultural donde se desarrollan. Significa esto que más que estructuras o planes, son las formas de comprensión de la reconstrucción del sentido histórico de los saberes lo que hace que ellos se organicen de diversas maneras. Es por la interacción y el encuentro de fuerzas entre sujetos, por donde se define dicha organización.

Lo dicho, juega para cualquier proceso educativo, en tanto praxis social. Pues si bien la tradición los ha pensado más para los conocimientos científicos; multiplicidad de conocimientos de otro orden tienen también sentido histórico. Por ello,

devienen en saberes para ser circulados y validados en espacios socio culturales y políticos particulares.

La organización juega entonces como límite demarcado de conocimientos. De tal manera que se diferencia de orden por cuanto no se discute en clave de jerarquías, ni epistémicas, ni ontológicas, ni sociales, sino más bien en claves de pertinencia, tensionalidad, comunicabilidad y posibilidad de devenir sujeto.

En tal sentido, la organización de conocimientos tiene al menos dos perspectivas de mirada, la primera, como existencia (sistema general de conocimientos, enciclopedia), como sustantivo que nombra sistemas a los cuales se accede de alguna manera y por diversas razones. La segunda, como acción (enciclopediar), como dinámica de poner en ciclo múltiples conocimientos con interrelaciones, reacciones y producciones variables, cambiantes, que implican una reconstrucción permanente para enciclopediar de nuevo.

Por lo tanto, son los núcleos y los sujetos, independiente de sus roles, los que siendo generadores de cultura, posibilitan el flujo de conocimientos. Es en esta interacción, donde se produce la relación pedagógica. El énfasis en la interacción está dado por la noción misma de sujeto como interconectado.

En síntesis, la orientación planteada en el objetivo 4o deviene pertinente, el desafío que parece dejar es el contenido de la denominada calidad, el servicio que prestan los conocimientos especializados de la escuela a los maestros y a los estudiantes y relación entre educación y escolarización.

Se promulgó ya el informe UNESCO 2021 preparado bajo el liderazgo de Sahlework Zewde el cual no solo pone énfasis en el vivir juntos propio del informe Delors, sino que además interroga como nos relacionamos con el planeta y con la tecnología. Solo a modo de reflexión: ¿cuándo y cómo vamos a comprender educativamente que los humanos somos uno con el planeta y que aprendizaje es la vida?

A MODO DE CIERRE-APERTURA

En una educación de calidad las oportunidades de aprendizaje político y sus posibilidades múltiples asociadas a la digitalidad, tienen como condición la experiencia vivida en la coordinación de acciones propias de la convivencia con arraigo en la vida y para la vida vivida desde la localidad. Por ello, el valor reconocido en este escrito a la cotidianidad como trama de posibilidades de la vida en la localidad, se imbrica con las posibilidades de la educación y de la institucionalización, de modo tal que la diversidad potencie y posibilite la creatividad en emergencia de modos de vida otros en pertinencia histórica.

Modos de vida que se hagan cargo de sus responsabilidades históricas y de sus heridas coloniales donde localidad-mundialidad hacen posible la vida, la renuevan, la valoran y la comparten.

Este es una cierta utopía que como apropiación del presente mueva la vida para hacer la vida.

Esa vida que ahora, en particular, abre las puertas a otros rumbos, a otras preguntas y a otros modos y estilos del pensamiento, de la indagación y de los afectos, gracias maestro y amigo José María Hernández Díaz.

BIBLIOGRAFÍA

- AGUILAR, N. (2020). *Las cuatro co de la acción colectiva juvenil: el caso del paro nacional de colombia* (noviembre 2019-enero 2020). Análisis Político No° 98, Bogotá, enero-abril 2020, pp. 26-43.
- AGUILAR, N. (2021). *Sin cuarentena: necropolítica y acción colectiva juvenil en Colombia* (2020). Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 19(1), 1-23. <https://dx.doi.org/10.11600/rlcsnj.19.1.4539>
- ÁLVAREZ, M.G. (2016) *El conocimiento del conocimiento: la obra de Edgar Morín y la problemática de la educación mexicana* IE Revista de Investigación educativa de la REDIECH, vol. 7, núm. 13, pp. 06-20.
- ARREOLA, A. (2016). Ciberespacio, el campo de batalla de la era tecnológica. Estudios en Seguridad y Defensa, 11(22).
- BETANCUR, B. (2012). ¿Son las redes sociales una nueva forma de ciudadanía? <https://repository.upb.edu.co/handle/20.500.11912/2980>
- COLOM, Antoni. *La (de) construcción del conocimiento pedagógico*. Barcelona. Paidós, 2002.
- CHÁVEZ, L. & VELÁSQUEZ, S. (2016). Ejercicio del ciberpoder en el ciberespacio. *Ciencia y Poder Aéreo*, 12, 236-244. Doi: <http://dx.doi.org/10.18667/cienciaypoderareo.575>
- CRUZ, E. (2012). El Mane y el paro nacional universitario de 2011 en Colombia. *Caitólogo de la Universidad Nacional de Colombia*. Ciencia Política N° 14 julio –diciembre 2012 /pp. 140-193.
- CRUZ, E. (2016). La rebelión de las ruanas: I el paro nacional agrario en Colombia. Artículo de reflexión. Análisis, Vol. 49 / No. 90 Bogotá, ene.-jun. / 2017 pp. 83-109 DOI: <http://dx.doi.org/10.15332/s0120-8454.2016.0090.04>
- GÓMEZ-AGUDELO, J. W. (2018). Acontecimiento y escucha: revisión de estudios sobre «el estudiante caído» y los movimientos estudiantiles en Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16(1), 71-87. DOI:10.11600/1692715x.16103
- DÍAZ, H. H. (2021). Comentarios para una historia crítica del presente: el Paro Nacional de abril de 2021 en Colombia como acontecimiento. *Cambios y Permanencias*, 12(1), 619–645. <https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistacyp/article/view/12400>

- HEIDEGGER, M. (1997). *Ser y Tiempo*. (Trad. J.E. Rivera). <https://www.philosophia.cl/biblioteca.htm>
- HUSSERL, E. (2012). *La idea de la fenomenología*. Herder.
- MATASS, M. y BOCZKOWSKI, P. *Redes sociales en Iberoamérica*. Revista internacional de Información y Comunicación <https://doi.org/10.3145/EPI>
- MERLEAU-PONTY, M. (1993). *Fenomenología de la percepción*. Planeta-Agostini.
- NUÑEZ, L. A. (2016). Juvenicidio en México y Colombia, un bosquejo comparativo. *Veredas 3 2 | UAM Xochimilco | México | pp. 201-217.*
- RODRÍGUEZ, C. L Ortiz, L. y ESQUIVEL, J. P.(2021). Desinformación en contextos de polarización social: el paro nacional en Colombia del 21N. *Anagramas Rumbos y Sentidos de la Comunicación*, 19 (38). Enero-junio pp. 129-156.
- RÚAS ARAÚJO, X. & CASERO-RIPOLLÉS, A. (2018). Comunicación política en la época de la redes sociales: lo viejo y lo nuevo, y más allá. *AdComunica*, 21-24. <https://doi.org/10.6035/2174-0992.2018.16.2>
- TREJOS, L. F. (2012). Uso de la internet por parte de las farc–ep: nuevo escenario de confrontación o último espacio de difusión política. *Revista Encrucijada Americana* pp. 25-50.
- UNESCO. Sahle-Work Zewde «*Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación*».
- ZUCCARO, A. (2020). El poder de la virtualidad. Democracia, partidos políticos y proximidad. Vol. 4 No. 14 julio DOI:10.30972/dpd.9144802

A EDUCAÇÃO PORTUGUESA NO SÉCULO XXI: A IMPORTÂNCIA DA «AGENDA 2030» NAS POLÍTICAS DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA, EQUITATIVA E DE QUALIDADE.

CARLOS MANUEL CAETANO MONTEIRO¹ E MARIA HELENA PIMENTEL²

¹*Instituto Politécnico de Bragança, Serviços de Ação Social; carlosm@ipb.pt*

²*Escola Superior de Saúde, Unidade de Investigação em Ciências da Saúde: Enfermagem (UICISA: E).*

RESUMO

Entre os indicadores de desenvolvimento humano que possibilitam uma melhor qualidade de vida na atual sociedade podemos elencar a educação, a saúde, o rendimento, habitação, entre outros. Neste estudo destacamos a educação como um importante indicador de desenvolvimento humano, uma vez que é responsável pelo desenvolvimento intelectual, moral, ético, profissional e cognitivo dos indivíduos e da sociedade.

Iniciaremos por contextualizar a importante aposta na educação como uma práxis social de muitos países, fundamental para o seu crescimento, atendendo a que praticamente todos os setores de atividade confrontaram os seus profissionais com a rápida necessidade de atualizar os conhecimentos, devido à crescente transição digital da economia global.

Abordaremos o meritório investimento ao nível do Ensino, particularmente do Ensino Superior português, com implicações quer ao nível do exercício, um direito pessoal, quer ao nível do contributo para elevar o nível científico, cultural e educativo do país.

Destacaremos as opções políticas traçadas ao nível da Agenda 2030, no contexto português, através dos 17 objetivos de desenvolvimento sustentável, preconizados pela respetiva Agenda, com o foco no objetivo quarto que defende o acesso à educação de qualidade, equitativa e igualitária.

Por último, será dado enfoque ao investimento na educação e na qualificação dos indivíduos e das sociedades enquanto retorno considerável, mais valia e valor acrescentado para os países e populações.

Palavras-chave: educação; equidade; igualdade; qualidade; ensino superior; desenvolvimento sustentável; capital humano; terceira missão.

RESUMEN

Dentro de los indicadores de desarrollo humano que posibilitan una mejor calidad de vida en nuestra sociedad actual destacan la educación, la salud, el rendimiento y la vivienda, entre otros. Este estudio trata de enfatizar la educación como un importante indicador de desarrollo humano, ya que es la responsable del desarrollo intelectual, moral, ético, profesional y cognitivo de los individuos y de la sociedad.

Comenzamos por contextualizar la importante apuesta en la educación como una praxis social de muchos países, fundamental para su crecimiento, atendiendo a que prácticamente todos los sectores de actividad han cotejado a sus profesionales con una rápida necesidad de actualizar los conocimientos, debido a la creciente transición digital de la economía global. Abordaremos la plausible inversión a nivel de la Enseñanza, particularmente de la Enseñanza Superior portuguesa, con implicaciones ya sea a nivel de la instrucción, un derecho personal o de la contribución para elevar el nivel científico, cultural y educativo del país.

Destacaremos las opciones políticas trazadas a nivel de la Agenda 2030, dentro del contexto portugués, a través de los diecisiete objetivos de desarrollo sostenible respaldados por la mencionada Agenda, centrándonos en el objetivo cuarto, que defiende el acceso a una educación de calidad, equitativa y de igualdad.

Por último, se abordará detalladamente la inversión en la educación y cualificación de los individuos, así como de las sociedades como un retorno considerable, plusvalía y valor acrecentado para los países y poblaciones.

Palabras clave: educación; equidad; igualdad; calidad; enseñanza superior; desarrollo sostenible; capital humano; tercera misión.

INTRODUÇÃO

OS DOIS ÚLTIMOS GOVERNOS CONSTITUCIONAIS PORTUGUESES (XXI e XXII) definiram a Educação pública, de um modo geral, universal com garantia de equidade, qualidade, de incentivo no acesso ao ensino, que combata e reduza o abandono, a promoção do sucesso académico e desportivo, bem como a recuperação do défice educativo e de qualificações das anteriores gerações, alargando o ensino, nomeadamente o ensino superior a novos públicos. Nesse sentido, (Costa, 2017) afirmou que «a maior obrigação que temos é prosseguir, nas próximas décadas, o esforço de continuar a investir na educação como prioridade central» acrescentando ainda que a educação «não pode ser só uma paixão, tem de ser uma paixão consumada».

Deste modo, Portugal é um dos países da ONU que materializou o Acordo de Parceria com a Comissão Europeia, em que foram fixados grandes objetivos estratégicos para aplicação, entre 2021 e 2027. A programação é feita em torno de

cinco objetivos estratégicos: uma Europa a pensar nas Pessoas, no Planeta, a favor da Prosperidade, para a manutenção da Paz, estabelecer Parcerias no sentido de mobilizar os meios necessários à implementação da Agenda 2030 (Global Compact Network Portugal, GCNP, 2022). De acordo com a mesma fonte, o ano 2015 todos os Estados-membros da Organização das Nações Unidas (ONU) aprovaram a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, um plano de ação em prol das pessoas e do planeta onde estão englobados os dezassete Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), que devem orientar as ações de entidades públicas, organizações sociais, empresas e sociedade civil para alcançarem em conjunto um futuro sustentável com escala global.

Para o cumprimento dos ODS a ideia-chave é a cooperação. Não é de estranhar que também sejam conhecidos por Objetivos Globais, o que evidencia a intenção de mobilizar todo o planeta. Os dezassete Objetivos Globais estão subdivididos em 169 metas e 232 indicadores, para serem cumpridos até 2030, compreendendo quatro dimensões principais: 1. Dimensão Social; 2. Dimensão Ambiental; 3. Dimensão Económica e por último a 4. Dimensão Institucional que diz respeito a colocar os ODS em prática (United Nations Global Compact, UNGC, 2022).

No presente artigo focar-nos-emos essencialmente no 4º objetivo direcionado à Educação de qualidade: garantir uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem durante toda a vida.

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO NO SÉCULO XXI

Pertencemos a uma nova sociedade e a um novo século. O século XXI trouxe como características a complexidade, a incerteza e um grande avanço, principalmente tecnológico e científico, apontando para a necessidade de novas e diferenciadas atitudes, ideias e posicionamentos.

Na sociedade contemporânea, a educação tem um papel preponderante na formação dos indivíduos enquanto cidadãos, bem como, no processo de desenvolvimento económico e social moderno, pois, privilegia o crescimento económico sustentável nas economias desenvolvidas. Devemos salientar que ao nível da educação nas últimas quatro décadas um pouco por toda a Europa, tal como em Portugal, desencadeou-se um processo de democratização tanto política como social, que se baseou num modelo de organização social e educativa, com vista a promover a igualdade de oportunidades de todos os cidadãos no acesso ao ensino.

Esta metodologia ajusta-se ao pressuposto de que o ensino é essencial para a mobilidade social ascendente e para o desenvolvimento económico e social de um país. As economias que mais progrediram ao longo do século foram aquelas que

aliaram uma população ativa com elevada escolaridade às instituições promotoras do crescimento (Katz e Goldin, 2008).

Neste contexto é fundamental uma aposta generalizada e universal no ensino pré-primário, em linha com a evidência que demonstra que os investimentos em educação têm maior retorno quanto mais cedo no ciclo de vida forem realizados (Carneiro e Heckman, 2003). O direito à educação é, pois, um valor incontestado nas sociedades ocidentais, se não mesmo em todas as sociedades, sendo defendido por (quase) todos os indivíduos. Já quanto ao ensino superior, as mudanças ocorridas e em curso mostram que as Instituições de Ensino Superior (IES) vêm sendo pressionadas a sair das «*torres de marfim*» (Bercovitz 1981). A educação é uma arma poderosa podendo ajudar a formar uma personalidade e fazer com que um indivíduo desenvolva o saber, porque é através da educação que o formando se integra nas atividades escolares, socializa, comunica e se orienta. Todavia é importante registar, que a educação de qualidade é fundamental para alcançar uma mobilidade social e económica ascendente sendo também o principal motor para sair do ciclo da pobreza, pois ajuda a preparar as pessoas para que tenham um estilo de vida mais sustentável e saudável, beneficiando a sociedade como um todo, uma vez que a UNESCO (2022), reconheceu a educação como a chave para a mudança de mentalidades e atitudes de um país.

Alves, Centeno e Novo (2010) assumem que a educação tem um papel crucial no processo de desenvolvimento económico e social moderno. O crescimento económico sustentável nas economias desenvolvidas requer uma população de trabalhadores, empresários e gestores com um elevado nível de escolaridade. Dados do Eurostat (2021) demonstram que a percentagem de população entre os 25 e os 64 anos de idade com o ensino secundário completo é, em Portugal, de 55,4%, situando-se na última posição entre os Estados-membros da União Europeia. Os países mais próximos de Portugal, neste indicador, são Malta (57,6%), Itália (62,9%) e Espanha com (62,9%). No topo, com percentagens superiores a 90%, situam-se a Lituânia (95,4%), a República Checa (94,1%), a Polónia (93,2%), a Eslováquia (92,7%), a Letónia (91,7%), a Finlândia (91,1%), a Estónia (90,7%) e a Eslovénia (90,2%). Através destes dados constata-se que a percentagem da população com o ensino secundário completo, nos países do topo, é quase o dobro da verificada em Portugal.

A explicação para tão baixos índices de escolaridade poderá ter origem em tempos mais remotos. Portugal iniciou o Século do Capital Humano, como é designado o século xx, com uma redução do número de anos de escolaridade obrigatória, de 5 anos em 1919, passou para 3 anos em 1930. Esta situação perdurou durante mais de 30 anos e no último quarto de século a população ativa portuguesa era a menos escolarizada de entre todos os países da OCDE (European Commission, 2022).

Desde os primórdios da história o capital humano vem sendo moldado de acordo com as necessidades de cada período, porém não restam dúvidas quanto à sua extrema importância relativamente ao desenvolvimento das organizações e, por consequência, para a criação de riqueza das nações.

Schultz (1973), professor de economia da educação, especialista em economia agrária, em 1979 foi agraciado com premio Nobel em Economia por formalizar a Teoria do Capital Humano. O autor refere que «*os ganhos ocorridos na produção nacional*» têm ligação com o investimento no capital humano, situando o conhecimento como forma de capital, defendendo a necessidade de investir na capacitação do trabalhador. Por esta via a educação passa a ser valorizada como um elemento de investimento, importante no processo de desenvolvimento das nações. A luz desde conceito a educação passa a ser imprescindível. De igual forma Mincer (1958) explorou o Capital Humano, num panorama econométrico, enquanto responsável pela «*função salário do capital humano*» uma vez que dedicou a sua pesquisa a analisar as taxas de retorno dos investimentos feitos em educação.

Defende Mincer (1958) que a educação pertence ao primado das decisões individuais e é, certamente, aquela que tem maior impacto na produtividade do trabalho e por conseguinte no retorno que os trabalhadores obtêm do trabalho sob a forma de salários mais elevados. As decisões educativas são ainda condicionadas pela dinâmica social subjacente, como por exemplo o nível educacional do agregado familiar. Na realidade, a educação tem uma componente intergeracional muito forte. Em todos os países do mundo, o nível educacional do agregado familiar é bastante homogêneo em termos educacionais em que os filhos têm um trajeto escolar fortemente influenciado pela experiência educativa dos pais (Carneiro, 2008; OCDE, 2022; Silva e Reis, 2018). Portugal não escapa à regra, a transmissão intergeracional é particularmente marcada (OCDE, 2022).

A EQUIDADE NO ACESSO AO ENSINO E AO ENSINO SUPERIOR

Ao longo de todo o século xx, em especial na segunda metade deste século, bem como no decorrer do século XXI, o ensino superior português registou uma expansão assinalável, quer em termos de número de estudantes quer ao nível do crescimento e diversificação dos estabelecimentos de ensino.

Diversos estudos centrados sobretudo nos diplomados das universidades (Almeida e Vieira, 2006; Estanque e Nunes, 2003; Machado et al., 2003), mas também no conjuntamente dos diplomados das universidades e dos politécnicos (Balsa et al., 2001), têm vindo a demonstrar que a expansão quantitativa do ensino superior português tem dado provas de grande dinamismo, expansão e abertura a novos públicos. No subsistema de ensino politécnico estas três componentes têm

acompanhado o desafio e a abertura a novos públicos assumindo, ao momento, uma percentagem muito elevada de estudantes a quem foi dada a possibilidade de entrarem no sistema pelo acesso local, de proximidade, vindos de cursos profissionais o que implicou mudanças qualitativas no público que o frequenta. Um pouco por toda a Europa ocorreu um processo de democratização baseado num modelo de organização social e educativa, que alvitrou a efetivação da igualdade de oportunidades de todos no acesso ao ensino superior (Cid, Rajadell-Puiggròs e Costa, 2020). Esta premissa assenta no pressuposto de que o ensino superior é essencial para a mobilidade social ascendente e para o desenvolvimento económico e social de um país. Segundo a INTERNATIONAL ASSOCIATION OF UNIVERSITIES (2022), a equidade corresponde a dois objetivos, o acesso e o sucesso, ou seja: *«garantia, a todos os membros da sociedade, de um acesso equitativo e garantia de uma participação bem-sucedida no ensino superior»*.

A questão da Equidade representa um tema presente nas discussões acerca do ensino e economia nos diferentes setores nacionais. É importante salientar o destaque de questões como o sexo, a raça, as condições socioeconómicas e a idade que não podem constituir obstáculos de acesso ou participação da vida social. A equidade pode ser definida em função de grupos de escolhas, baseia-se no princípio que reconhece a diferença entre indivíduos e a necessidade de tratamento diferenciado. Segundo Rawls citado por Cohen (1993: 25) *«para proporcionar uma autêntica igualdade de oportunidades a sociedade deve atender mais aos nascidos com menos dotes e aos nascidos em setores socialmente menos favorecidos»*.

Em Portugal, o acesso ao ensino superior é uma importante área de regulação estatal com potencial impacto no desenvolvimento social e económico do país (Magalhães, Amaral, & Tavares, 2009). Segundo os autores, após a revolução democrática, de abril de 1974, os governos portugueses, no sentido de corresponder ao ideal democrático de justiça social, assumiram a igualdade como objetivo político e tomaram a responsabilidade de expandir o ensino superior, deixando para trás um sistema elitista vigente até aos anos 70, do século XX, com uma percentagem de estudantes deste nível de ensino de apenas 7% da população em idade escolar.

Paulatinamente esta realidade tem vindo a mudar e de acordo com a OCDE (2022) 41% dos jovens portugueses, entre os 19 e 20 anos, inscrevem-se em cursos superiores, percentagem acima da média registada nos demais Estados-membros (37%). Porém é na Coreia do Sul, na Rússia e na Eslovénia que se verifica a maior percentagem de jovens, desta faixa etária, a prosseguir estudos superiores. No extremo oposto situa-se o Luxemburgo, a África do Sul e a Islândia. Portugal fica, sensivelmente, a meio da tabela com 18 países acima dos seus 41% e 23 países abaixo. Espanha ocupa o 11º lugar, com uma percentagem de 50%.

A TERCEIRA MISSÃO DAS INSTITUIÇÕES DO ENSINO SUPERIOR

Historicamente, o ensino é observado como a primeira missão das Instituições de Ensino Superior (IES). No século XIX, a investigação foi percebida como a segunda missão universitária e mais recentemente tem-se discutido a terceira missão destas instituições entendida como um produto de transferência de valor acrescentado da interação destas instituições com a sociedade.

Compagnucci e Spigarelli (2020) realizaram uma revisão sistemática de literatura, a respeito da terceira missão das instituições de ensino superior, concluindo que a ascensão da economia do conhecimento em conjunto com a globalização são desafios sem precedentes que contribuem consideravelmente para a configuração dessas instituições. Para os autores, a terceira missão não tem um significado bem definido, enquanto alguns estudiosos a abordam na perspectiva do empreendedorismo, em que a inovação é promovida pela comercialização da propriedade intelectual, outros entendem-na pela ampla gama de atividades relacionadas à transferência de conhecimento para a sociedade em geral, ao estímulo de habilidades empreendedoras, bem-estar social e formação de capital humano.

Nesse contexto, a primeira forma de transferência de conhecimento foi assegurada pelo registo da propriedade intelectual. Muitas instituições de ensino superior aumentaram a sua capacidade empresarial através das patentes, dos licenciamentos, da construção de parques científicos, promovendo spin-offs académicas e investindo em start ups (Compagnucci & Spigarelli, 2020), sublinhando a terceira missão como um reconhecido fator de desenvolvimento socioeconómico movida pelas interações entre as universidades e a sociedade em geral. É ainda a soma de todas as atividades relacionadas com a geração, uso, aplicação e exploração do conhecimento universitário, capacidades e recursos, extra ambiente académico. Seguindo o mesmo ponto de vista Oliveira (2021) refere que as IES devem ser, por definição, instituições onde o ensino e a investigação são duas dimensões fundamentais não podendo ser dissociadas. Faz parte da missão das IES não só educar a próxima geração de cidadãos e profissionais como desenvolver atividades de investigação que permitam avançar o estado da arte do conhecimento, nos seus mais diversos domínios. O autor considera esta terceira missão não menos fundamental do que o ensino e a investigação, uma vez que estabelece a ligação da academia ao tecido social e produtivo, através de atividades de transferência de conhecimento e tecnologia para a sociedade e para a economia.

Bercovitz (1981), em finais do século XX, tal como Oliveira (2021) na atualidade, considera ultrapassado o tradicional modelo das academias como «*torres de marfim*» fechadas à sociedade e isoladas da mesma, de resto modelo há muito tempo abandonado pelas instituições líderes nas respetivas áreas formativas, de investigação e ação. Oliveira (2021) crê que o lançamento da primeira pedra do Téc-

nico Innovation Center, Centro de Inovação, uma nova infraestrutura dedicada à terceira missão da maior escola de engenharia do país, representa um passo importante não só para a instituição que o acolhe mas para o Ensino Superior Português.

O PORTUGAL 2030

O Portugal 2030 é implementado através de 12 programas: quatro de âmbito temático – Demografia, qualificações e inclusão; Inovação e transição digital; Ação climática e sustentabilidade e Mar; cinco Regionais correspondentes às NUTS II do Continente, dois das Regiões Autónomas e um de Assistência Técnica. A estes acrescem os Programas de Cooperação Territorial Europeia.

Em consonância com os objetivos estratégicos da União Europeia, Portugal tem como prioridade o desenvolvimento sustentável da sociedade como as relações interpessoais entre os seus constituintes, a proliferação das novas tecnologias e a qualificação para a utilização das mesmas, a adoção de práticas ambientais consciencializadas e uma maior igualdade entre os cidadãos no acesso aos serviços. As prioridades dividem-se em oito eixos fundamentais: a Inovação e Conhecimento, a Qualificação, Formação e Emprego, a Sustentabilidade Demográfica, a Energia e Alterações Climáticas, a Economia do Mar, a Competitividade e Coesão dos Territórios do litoral, a Competitividade e Coesão dos territórios do interior e Agricultura e Florestas. Sobre o planeamento, o ministro do Planeamento e das Infraestruturas de Portugal, Marques (2018) afirmou na Assembleia da República que foram delineadas pelo então Governo, quatro «*Agendas Temáticas*» para responder aos constrangimentos mais significativos para Portugal: As Pessoas; A Inovação; A Sustentabilidade e Valorização dos Recursos Endógenos e por ultimo O Desenvolvimento do Território.

A AGENDA 2030

Setembro de 2015 ficará na História como o ano da definição dos dezassete Objetivos do Desenvolvimento Sustentável, fixados numa cimeira da ONU, em Nova Iorque (EUA), com a presença dos líderes mundiais para adotarem uma agenda ambiciosa com vista à erradicação da pobreza e ao desenvolvimento económico, social e ambiental à escala global, conhecida como «Agenda 2030» para o Desenvolvimento Sustentável.

A Agenda 2030 é fruto do trabalho conjunto de governos e cidadãos de todo o mundo para criar um novo modelo global, pretendendo acabar com a pobreza, promover a prosperidade e o bem-estar de todos, proteger o ambiente e combater as alterações climáticas, integrando os já referidos dezassete objetivo, sucessores dos oito objetivos de Desenvolvimento do Milénio, que deverão ser implementados

por todos os países e que abrangem áreas tão diversas, mas interligadas, como: o acesso equitativo à educação e a serviços de saúde de qualidade; à criação de emprego digno; à sustentabilidade energética e ambiental; à conservação e gestão dos oceanos; à promoção de instituições eficazes e de sociedades estáveis e ao combate às desigualdades a todos os níveis.

Portugal apresentou o Relatório Nacional sobre a implementação da Agenda 2030, no Fórum Político de Alto Nível das Nações Unidas. O relatório, voluntário sublinhe-se, procurou mapear as políticas nacionais que concorrem para a implementação dos dezassete objetivos, documento que valoriza a posição negocial portuguesa no processo de adoção dessa Agenda, onde é apresentado o modelo institucional em vigor para a coordenação e participação na mesma (Cabaço, Brás, Motta, 2017)

Como se trata de uma Agenda universal cada país implementou as suas políticas e estratégias para garantir o seu sucesso. A incorporação da Agenda 2030 nas estratégias, planos e políticas nacionais articula-se por áreas temáticas. Portugal materializou nos objetivos 4, 5, 9, 10, 13 e 14 as suas prioridades estratégicas para o Desenvolvimento Sustentável.

CONCLUSÃO

Pretende-se com este documento evidenciar a importância da educação numa sociedade.

Apesar dos investimentos na educação em Portugal, nos últimos 40 anos, só haverá sucesso dessas medidas se forem reunidas várias premissas, a qualidade, a equidade e a igualdade, de modo a promover o acesso e a frequência ao ensino, ensino superior para todos, especialmente para os que normalmente são excluídos do sistema.

Portugal, ao momento, celebra 17.500 dias de democracia. As conquistas de abril tornaram-se um marco histórico e a educação é sem dúvida uma importante conquista. A implementação da Agenda 2030 com os seus Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, particularmente o objetivo quarto, vem destacar e acelerar a importância da Educação no século XXI com temas como a Equidade, a Igualdade, a Qualidade e a capacitação do Capital Humano enquanto chave do sucesso do país.

BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, A., VIEIRA, M. *Percursos Escolares dos Estudantes na Universidade de Lisboa*, Relatório do Estudo nº 2, À entrada: Um retrato sociográfico dos estudantes inscritos no 1º ano, Lisboa, Reitoria da Universidade, 2006.

- ALVES, N., CENTENO, M., e NOVO, A., O investimento em educação em Portugal: retornos e heterogeneidade». *Boletim Económico Primavera 2010*, Departamento de Estudos Económicos, Banco de Portugal, nº1, vol.16, pp.9-3
- BALSA, C., SIMÕES, J.A, NUNES, P., CARMO, R., CAMPOS, R., *Perfil dos Estudantes do Ensino Superior - Desigualdades e Diferenciação*, Lisboa, Edições Colibri, 2001.
- BERCOVITZ, L., *Las Patentes Universitárias: protección y explotación de las patentes generadas por la Universidad*, Madrid, Fundación Universidade-Empresa, 1981.
- CABAÇO, L., BRÁS, E., MOTTA, G., *Relatório nacional sobre a implementação da Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável*, 2017, Portugal: Ministério dos negócios Estrangeiros.
- CARNEIRO, P. e J. HECKMAN, *Human Capital Policy*» in J. Heckman and A. Krueger eds., *Inequality in America*, Cambridge, MIT Press, 2003.
- CARNEIRO, P., *Equality of Opportunity and Educational Achievement in Portugal*». *Portuguese Economic Journal*, 2008, 7, 17-41.
- CID, M., RAJADELL-PUIGGRÒS, N., COSTA, G.S., ensinar, avaliar e aprender no ensino superior: perspetivas internacionais. Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora (CIEP | UE), 1ª Edição, Évora, 2020.
- COHEN, E.; FRANCO, R. *Avaliação de Projetos Sociais*. Petrópolis, Vozes, 1993.
- COMPAGNUCCI, L.; SPIGARELLI, F., *The Third Mission of the university: A systematic literature review on potentials and constraints*. *Technological Forecasting and Social Change*, 2020, V. 161, p. 120284.
- COSTA, A., Investimento na educação deve manter-se uma prioridade central. República Portuguesa, XXI Governo Constitucional, 2015, <https://www.portugal.gov.pt/pt/gc21/comunicacao/noticia?i=20170602-pm-educacao>
- ESTANQUE, E., NUNES, J. *Dilemas e desafios da Universidade: recomposição social e expectativas dos estudantes na Universidade de Coimbra*, Revista Crítica de Ciências Sociais, nº 66, 2003, Coimbra, pp. 5-44.
- EUROPEAN COMISSION, Evolução histórica do país. 2022, Published on Eurydice (<https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice>)
- EUROSTAT, Population by educational attainment level, sex, age and main indicators, 2021, https://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=edat_lfse_03&lang=en
- GLOBAL COMPACT NETWORK PORTUGAL (GCNP). 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável e 169 Metas: para transformar o Mundo em nome dos Povos e do Planeta, Agenda 2030, 2022, <https://globalcompact.pt/index.php/pt/agenda-2030>.
- INTERNATIONAL ASSOCIATION OF UNIVERSITIES, The Global Voice of Higher Education, 2022, https://www.unesco.org/iau/access_he/index.html
- KATZ L. e GOLDIN, C. *The Race between Education and Technology*, Harvard, University Press, 2008.
- MACHADO, F., COSTA, A. MAURITTI, R., MARTINS, S., CASANOVA, J.L., ALMEIDA, J.F., «Classes sociais e estudantes universitários: origens, oportunidades e orientações» in *Revista Crítica de Ciências Sociais* nº 66, 2003, Coimbra, 45-80
- MAGALHÃES, A., AMARAL, A., & TAVARES, O., *Equity, access and institutional competition*, 2009, Tertiary Education and Management, 15(1), 35-48.

- MARQUES, P. Ministério do Planeamento e das Infraestruturas Lança Linhas Gerais da Programação Pós-2020, 2017, Programa Operacional Regional Do Norte.
- MINCER, J., Investment in Human Capital and Personal Income Distribution. *Journal of Political Economy*, 1958, p. 258.
- OLIVEIRA, A., A terceira missão das universidades, 2021 <https://executivedigest.sapo.pt/a-terceira-missao-das-universidades/>
- SCHULTZ, T. W. *O Capital Humano: investimentos em educação e pesquisa*. Tradução de Marco Aurélio de Moura Matos, Rio de Janeiro, Zahar, 1973.
- SILVA, P.G., REIS, F.L. *O Capital Humano: temas para uma boa gestão das organizações*, 2ª Edição, 2018, Lisboa, Silabo.
- UNITED NATIONS GLOBAL COMPACT (UNGC), Dimensões do Desenvolvimento Sustentável, Agenda 2030, 2022, [https://www.ods.pt/para o Desenvolvimento Sustentável](https://www.ods.pt/para_o_Developolvimento_Sustentavel).

EDUCACIÓN INCLUSIVA Y DERECHOS HUMANOS EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO: REFLEXIONES DESDE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA

ÁNGEL CABALLERO

Escuela Superior de Derecho y Ciencias Políticas (México)

id00482495@usal.es

RESUMEN

El presente ensayo tiene como objetivo ofrecer una serie de reflexiones en torno a la educación inclusiva y los derechos humanos en el contexto de universitario, con la idea de mostrar que vinculados dichos conceptos con los postulados de la pedagogía crítica sirven de elementos detonadores de un pensamiento y actitud crítica necesarios en nuestro tiempo. Para el desarrollo del trabajo, se realizó una revisión de la literatura básica sobre los postulados de la pedagogía crítica, la educación inclusiva y los derechos humanos, de tal suerte que se pudieran establecer algunas ideas y reflexiones clave sobre su interacción. En el desarrollo del trabajo destacan dos ideas: la importancia de la educación inclusiva desde la óptica de los derechos humanos, ya que la propia educación es un derecho humano que permite el conocimiento de los demás derechos y la contribución de la pedagogía crítica en la concepción y consolidación de la educación inclusiva.

Palabras clave: educación inclusiva; derechos humanos; pedagogía crítica; universidad; diversidad.

1. INTRODUCCIÓN

A PARTIR DE LA SEGUNDA POSGUERRA MUNDIAL, los derechos humanos se han convertido en punto de encuentro de múltiples reflexiones generadas no solo en contextos jurídicos, sino en una diversidad de campos científicos que los identifican, de alguna u otra manera, como elementos esenciales sobre los cuales se puede empezar a reflexionar sobre el contenido y sentido de la dignidad de las personas en las sociedades actuales.

Consideramos que es claro que cada una de las disciplinas científicas que adoptan como objeto de estudio a los derechos humanos, ya sea de manera central o periférica, terminan aceptando que dicho tópico es relevante para explicar que el Estado y la sociedad no pueden prescindir de dicha idea como eje rector de convivencia armónica y pacífica; hasta ahora, no se ha construido ningún otro concepto que nos sirva de punto de referencia a la hora de hablar del respeto de la dignidad humana. Si, además, logramos vincular derechos humanos con educación, estaríamos frente a una dualidad conceptual básica y necesaria para construir una ciudadanía duradera capaz de distinguir entre convivencia pacífica y barbarie.

Los derechos humanos, lo hemos señalado en otro trabajo¹, no es, ni debe ser un concepto privativo de los abogados. Hablar y reflexionar sobre los derechos humanos, y ante todo, darle practicidad a los derechos humanos, es tarea de todo ciudadano. Consideramos que a la educación le corresponde nutrir de los elementos mínimos para que los ciudadanos de ahora y de mañana, no solo dialoguen sobre derechos humanos, sino aprendan a vivir con ellos y para ellos.

El presente ensayo tiene como objetivo ofrecer una serie de reflexiones en torno a la vinculación del concepto de educación inclusiva y los derechos humanos en el contexto universitario, con la finalidad de intentar mostrar que, vinculados dichos conceptos con los postulados de la pedagogía crítica, sirven de elementos detonadores de un pensamiento y ciudadanía con rasgos críticos, necesarios en nuestra época.

Para desarrollar el objetivo propuesto, hemos contemplado cinco rubros: la educación inclusiva como discurso y como práctica; derechos humanos y educación inclusiva; pedagogía crítica y su contribución a una educación inclusiva; pedagogía crítica, educación inclusiva y derechos humanos: una mirada desde y para la universidad y consideraciones finales.

2. LA EDUCACIÓN INCLUSIVA COMO DISCURSO Y COMO PRÁCTICA

El concepto de inclusión suele ser utilizado reiteradamente en su sentido retórico más que práctico. Las ventajas de adoptar en un discurso políticamente cohesionador la idea de inclusión permiten mostrar una sociedad y un gobierno preocupado por reconocer el valor de «los otros» aunque en el terreno de la practicidad, poco o nada se implemente para su realización. El empuje que desde la década de los 80 logró el concepto de inclusión, sobre todo en el contexto educativo, propició, como lo señala la UNESCO, que se pudiera visibilizar a las personas, su diversidad y diferencias individuales, resaltando con ello, que lejos de ser un

¹ CABALLERO VÁSQUEZ, Ángel, *La dimensión educativa de la Declaración Universal de Derechos Humanos*, Córdoba, CajaSur, 2009, p. 15.

problema, la diversidad se convierte en una fortaleza y en una oportunidad de las sociedades contemporáneas.

En nuestros tiempos, la prevalencia de la heterogeneidad en todos los rubros de la vida humana, nos obligan a reconocer que la inclusión, no solo debe concebirse como un elemento discursivo, sino como un principio básico de convivencia donde todos participan aportando capacidades, habilidades, conocimientos, valores y destrezas para el logro de los objetivos propuestos. Nadie es más, y nadie es menos, todos los miembros de una comunidad son valorados y por ello, visibilizados en la justa medida de su dignidad humana.

La inclusión en la educación, han señalado Tony Booth y Mel Ainscow, comporta, entre otras cosas: a) procesos para aumentar la participación de los estudiantes y reducir su exclusión; b) reestructurar culturas, políticas y prácticas educativas para atender la diversidad del alumnado; c) se refiere al aprendizaje y participación de todo el alumnado vulnerable, no solo de los identificados con necesidades educativas especiales; d) implica el desarrollo del profesorado y alumnado; e) comporta superar barreras de todo tipo; f) la diversidad no es un problema, sino riqueza para apoyar el aprendizaje de todos y, g) la inclusión en la educación es un aspecto de la inclusión en la sociedad².

Hablar de una educación inclusiva entonces, implica concurrencia y participación de actores en contextos heterogéneos que expresan su voluntad, así como sus capacidades y debilidades necesarias para el logro de sus objetivos.

Sin duda alguna, un punto importante al hablar de la educación inclusiva es la idea de participación y desarrollo, tanto del alumnado como del profesorado, porque ello implica a su vez, que la inclusión como cultura escolar, debe necesariamente reflejarse en la cultura de la sociedad; es decir, no cabe la posibilidad de inclusión en la escuela y exclusión en la sociedad. Nos parece que la importancia de la educación inclusiva radica en que se convierte en la síntesis de diversos elementos sumamente necesarios para generar una cultura de la igualdad y de la libertad, así como de respeto a la dignidad de las personas.

Evidentemente, la educación inclusiva requiere de una adecuada formación integral del profesorado que le proporcione los elementos y estrategias idóneas para hacer frente, desde el punto de vista didáctico, pero también socioemocional, a la diversidad del alumnado, sin por ello descartar que el propio profesorado sea también perfectamente diverso e implique un doble esfuerzo para trabajar desde y para la diversidad del alumnado y desde y con la diversidad del profesorado. En este sentido, estamos cotidianamente obligados a colaborar en ambientes, como hemos

² BOOTH, Tony y AINSWOW, Mel, *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*, Bristol, UNESCO, CSIE, 2000, pp. 21 y 22.

señalado ya, predominantemente heterogéneos, que no son más que reflejos de una sociedad igualmente heterogénea.

La complejidad que encierra la educación inclusiva, es que se presenta como presa fácil de discursos formalistas, poco realistas y extremadamente politizados, ya que, habría que reconocer que no se puede hablar de una política educativa con tintes inclusivos, si en el contexto del sistema educativo o el propio diseño del sistema educativo carece de estrategias idóneas para lograr la configuración de una educación inclusiva, no sólo en el discurso político educativo, sino en la práctica docente.

Consideramos en el contexto iberoamericano, se ha generado un doble discurso político educativo; por una parte, se han hecho esfuerzos, sobre todo con la participación de organismos internacionales, para adoptar la educación inclusiva como elemento detonador de una política de igualdad de oportunidades³, y por el otro, al seno de los estados, se siguen implementando programas de gobierno y políticas públicas descontextualizadas que impiden la puesta en práctica de una verdadera inclusión.

3. DERECHO HUMANOS Y EDUCACIÓN INCLUSIVA

Una de las virtudes de la educación inclusiva, es el hecho mismo que recupera la naturaleza ética de la educación y su estrecha vinculación con la idea de los derechos humanos. La educación es en sí mismo un derecho humano que a su vez, permite fortalecer profundamente la idea de dignidad humana como valor superior en un contexto sociopolítico. El Estado constitucional contemporáneo de ninguna manera puede despreciar la idea de que la dignidad humana es al mismo tiempo valor y principio fundamental bajo el que se sostiene toda su actividad.

La educación permite la realización y practicidad del respeto a la dignidad de las personas, al mismo tiempo que se constituye en el instrumento natural para el conocimiento y ejercicio de los demás derechos; y si hablamos de educación inclusiva, significa que todas las personas, absolutamente todas, tenemos la misma oportunidad de educarnos, con nuestras capacidades y con nuestras debilidades.

La educación inclusiva se convierte en una puerta abierta para que las personas o los grupos de personas en situación de vulnerabilidad, trátense del tipo que sea, tengan la posibilidad de ser partícipes en su educación, contribuyendo ellos mismos a salvar barreras u obstáculos y a decidir libremente el ejercicio de sus derechos; dicho ejercicio en el contexto educativo, permite la generación de un pensamiento crítico

³ ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA. *Iberoamérica inclusiva. Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación en Iberoamérica*. OEI-UNESCO, 2018, pp. 17 y ss.

y una actitud crítica que propicia el crecimiento y desarrollo de la comunidad de aprendizaje, crecimiento que sería ideal, se traslade al contexto social.

Pero una de nuestras preocupaciones se centra en el contexto universitario, que a nuestro entender, ha sido siempre el último en llegar al campo de estas reflexiones, y que por supuesto el tema de la educación inclusiva no es una excepción. Normalmente la serie de estudios generados relativos a la educación inclusiva, se da mayoritariamente en el ámbito de la educación básica, cuestión que si bien es necesaria, no nos parece que debiera centrarse solo en ella, pues si apreciamos también la educación universitaria⁴, la exclusión está a la orden del día, no solo desde la óptica del alumnado, sino también del profesorado. Aunque se ha tratado de llevar a la práctica dicha educación, siempre enfrenta retos diferentes a los que plantea la educación básica.

Evidentemente la universidad como una gran comunidad de enseñanza-aprendizaje, es el reflejo de la sociedad en la que se encuentra inmersa, por ello, debe ser la primera que atienda y señale los caminos por lo que debe transitar la educación inclusiva, dentro y fuera de sus aulas, de tal suerte que como caja de resonancia del pensamiento crítico y centro de producción de nuevos saberes, está obligada a hacer partícipe al alumnado y al profesorado universitario en situación de vulnerabilidad, de las estrategias necesarias para hacer frente a la exclusión. Aplica aquí la idea de que la diversidad propia de la universidad, no es una debilidad, sino una fortaleza para el crecimiento de todos. Ya lo ha señalado con contundencia José María Hernández Díaz⁵, que la universidad de ahora y del futuro, requiere de una serie de llaves, que él llama claves de una *paideia* universitaria, y entre ellas están el compromiso del profesorado para propiciar una enseñanza de calidad y el compromiso del alumnado para querer aprender. Involucrar al profesorado y al alumnado en la construcción de su aprendizaje, sin distinciones, sin exclusiones de todo tipo, puede ser un buen inicio para la reinención de la universidad.

4. PEDAGOGÍA CRÍTICA Y SU CONTRIBUCIÓN A UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA

El modelo pedagógico crítico surge como parte del movimiento del posmodernismo crítico, y consiste en diseñar un nuevo prototipo de la docencia y del

⁴ Cfr. ALCAÍN MARTÍNEZ, Esperanza y MEDINA-GARCÍA, Marta, Hacia una educación universitaria inclusiva: realidades y retos, *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, Lima, (enero-junio 2017), Vol. 11, No. 1, <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.11.530>, pp. 10 y ss.

⁵ HERNÁNDEZ DÍAZ, José María, *La paideia universitaria en la Fiesta de la Ciencia*, Salamanca, Universidad de Salamanca, 2016, pp. 136 y ss.

docente; se fundamenta, en general, en dos ejes transversales: un cuestionamiento constante sobre las formas de subordinación que crean procesos de inequidad social y el rechazo a las relaciones permanentes generadas en los espacios usuales que conforman la comunidad académica⁶.

La pedagogía crítica se logra identificar como un conjunto de suposiciones teóricas y prácticas, y como un cuerpo de conocimientos ingeniosos, contextual y en marcha que se sitúa en el medio de la interacción entre las representaciones simbólicas, la vida cotidiana y las relaciones materialistas del poder. Como forma de política cultural la pedagogía crítica toma la cultura, no como categoría trascendental o como esfera social politizada, sino como un lugar crucial para la lucha contra el poder⁷.

En general la propuesta que desarrollan los teóricos que promueven la pedagogía crítica, plantean un rompimiento epistemológico con la pedagogía tradicional, pues proponen la educación como práctica de la libertad (Paulo Freire), en donde se resalta abiertamente el carácter político y ético del problema educativo; es la irreverencia de las nuevas perspectivas y posturas críticas al sistema y a los procesos desarrollados en el aula como se desafían los límites del propio conocimiento (Giroux)⁸.

Así, el modelo pedagógico crítico se ofrece como una oportunidad para discutir los aspectos académicos convencionales, sin separar el aspecto cultural del ejercicio del poder. Entre los autores más representativos encontramos a: Paulo Freire, Donaldo Macedo, Michel Apple y Henry Giroux, entre otros.

Paulo Freire visualizaba la educación como una necesidad ontológica de humanización y como una actividad esencial y radicalmente política. Por ello, es el creador de una pedagogía global que relaciona una diversidad de elementos y factores complejos como educación, política, imperialismo y liberación; también nos plantea el aprendizaje dialógico pues se parte de la idea de que nadie ignora todo y nadie sabe todo, por lo que, Freire no sólo afirma la construcción del conocimiento, sino también la necesidad de considerar el contexto social.

⁶ Cfr. SÁNCHEZ GÓMEZ, Natalia, *et al.*, «La pedagogía crítica desde la perspectiva de Freire, Giroux y McLaren: su pertinencia en el contexto de Colombia y América Latina» en *Revista Espacios*, (Vol. 39, Núm. 10, Año 2018), pp. 41 y ss.

⁷ ROMERO DE CASTILLO, Cruzzi, «Reflexión del docente y pedagogía crítica». Venezuela, *Laurus, Revista de Educación*, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, (Vol. 8, Núm. 14, 2002), p. 100.

⁸ Cfr. SÁNCHEZ GÓMEZ, Natalia, *et al.*, «La pedagogía crítica desde la perspectiva de...». Ob. cit., p. 41.

También puede señalarse que Freire propone un «*modelo antropológico*» que implica una comprensión crítica del hombre en tanto ser que existe en el mundo y con el mundo. La conciencia es una propiedad exclusiva de los sujetos humanos. La conciencia y la acción humanas poseen las notas distintivas de pluralidad, crítica, intencionalidad, temporalidad y trascendencia. Las relaciones de los hombres con el mundo son históricas⁹.

Otro autor representativo de la pedagogía crítica, también denominada por él como *pedagogía fronteriza*, es Henry Armand Giroux. Consideramos importante tener en consideración lo que Henry Giroux nos señala acerca de que «Algunos críticos fenomenológicos han sostenido que las prácticas docentes están a menudo enraizadas en supuestos de “sentido común” relativamente incuestionados por docentes y alumnos y que sirven para enmascarar la construcción social de diferentes formas de conocimientos.

Según este juicio, la crítica debe centrarse en el docente del aula que parece insensible a la compleja transmisión de definiciones y expectativas construidas socialmente que contribuyen a reproducir y legitimar la cultura dominante en el plano de la educación en la clase».

En la *pedagogía fronteriza*, como la denomina Giroux, la escuela es un lugar histórico-sociocultural y político donde confluyen diversidad de vivencias de cualquier tipo de ideologías (religiosas, culturales, familiares, entre otras) que son reproductores del sentido social, cultural y estatal; es decir, se entienden como lugares públicos donde tienen lugar formas alternativas de conocimiento, de valores y de relaciones sociales; y que tiene como característica fundamental el cuestionamiento a la subordinación y el sometimiento a la cultura de la dominación; un lugar en donde el conocimiento es susceptible a la crítica, y en donde los estudiantes desarrollen una emancipación hacia el concepto de autoridad en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

La pedagogía crítica tiene una clara tendencia para promover y construir la liberación individual y colectiva, el bien social, la vida democrática, el debate y el diálogo entre el alumnado¹⁰.

Para Giroux la base social de la crisis actual de la conciencia histórica puede situarse dentro de los parámetros de la relación dialéctica históricamente cambiante entre el poder y la ideología... el papel que cumple la enseñanza en la reproducción de esa crisis también puede examinarse dentro de esta relación. El ascenso de la ciencia y la tecnología y el desarrollo ulterior de la cultura del positivismo subyacen

⁹ *Ídem.*

¹⁰ FLORES ROMERO, Marcela, *e al.*, «Henry A. Giroux y sus aportes a la modelización del currículo crítico: cuestiones y reflexiones». *Revista Espacios*, (Vol. 39, Núm. 05, Año 2018), p. 4.

a la supresión de la conciencia histórica en la esfera social y a la pérdida de interés por la historia en la esfera de la enseñanza, advertidas en Estados Unidos durante nuestros días¹¹.

Una de las fuertes críticas que realiza Henry Giroux sobre el positivismo, y que nos parece importante señalar, es que la cultura del positivismo rechaza el futuro al celebrar el presente. Cuando sustituye lo que debería ser por lo que es, reprime la «ética» como categoría de la vida y reproduce la idea de que la sociedad tiene vida propia, independiente de la voluntad de los seres humanos¹².

También nos explica que en el campo curricular, tanto los tradicionalistas como los empiristas conceptuales coinciden en los supuestos básicos de la cultura del positivismo, pues se adhieren a una forma de racionalidad positivista en la cual se supone que «...las ciencias sociales deberían aspirar a descubrir proposiciones sobre el comportamiento humano con carácter de leyes empíricamente verificables... los modos de investigación de las ciencias sociales pueden y deben ser objetivos... la relación entre teoría y práctica en el ámbito de las ciencias sociales es primordialmente técnica... y... los procedimientos de verificación y falsabilización de las ciencias sociales deben apoyarse en técnicas científicas y “datos duros”, que conduzcan a resultados axiológicamente libres y aplicables en el plano intersubjetivo...»¹³.

5. PEDAGOGÍA CRÍTICA, EDUCACIÓN INCLUSIVA Y DERECHOS HUMANOS: UNA MIRADA DESDE Y PARA LA UNIVERSIDAD

Ahora bien, conviene destacar algunos puntos sobre los cuales la pedagogía crítica en vinculación con los derechos humanos, a nuestro parecer, han impactado en la construcción de una educación inclusiva para la universidad.

Si el eje central del proceso de enseñanza-aprendizaje se considera que responde al para quién, por qué, cómo, cuándo y dónde se desarrollan determinadas actividades y ejercicios académicos, los cuales están encaminados a la formación de la autoconciencia, tomando en cuenta las experiencias personales, como facilitadores en la construcción de nuevos conocimientos y la transformación, tanto de los contextos particulares del individuo como del contexto socioeducativo, cabe aquí insistir, que el profesorado y el alumnado, en este caso, universitario, tienen la oportunidad de participar en su educación, no distinguiéndolos en sus capacidades o debilidades.

¹¹ GIROUX, Henry A., Pedagogía y política de la esperanza... *Ob. cit.*, p.27.

¹² GIROUX, Henry A., Pedagogía y política de la esperanza... *Ob. cit.*, p. 38.

¹³ GIROUX, Henry A., Pedagogía y política de la esperanza... *Ob. cit.*, pp. 44 y 45.

El alumnado universitario (pero también el profesorado) tiene libertad para leer y escribir dentro y en contra de los códigos culturales existentes. Así el alumnado (y el profesorado) se concibe como un ente autotransformador de sus realidades, pues entra y sale constantemente de los límites construidos en la comunidad académica, y de la propia educación edificada como una práctica política.

El profesorado universitario se desarrolla dentro del aula dentro de los límites sociales, políticos y culturales, de tal forma que, deben ser «intelectuales transformadores»¹⁴. Capaces de teorizar y problematizar no sólo los postulados teóricos, sino también aquellos que dan sentido a la vida de los estudiantes y a los lineamientos éticos y políticos.

La relación entre los profesores y el alumnado universitario se desarrolla con esta conciencia de que existe dependencia ente el conocimiento y el poder, y que el profesorado universitario tiene la responsabilidad de proporcionar al alumnado de las herramientas necesarias para que éstos se conviertan en agentes transformadores de la realidad cotidiana. En este modelo pedagógico crítico se pretende vincular la teoría con la práctica, exige del profesorado una contextualización de la educación, pues ésta debe estar ubicada en la situación histórico-social en la cual se realiza su práctica o desarrollo.

Los ambientes académicos, particularmente el aula, es considerada como un espacio para producir nuevas formas de conocimiento, subjetividad e identidad, aun en contra de la realidad cultural establecida. Tanto el profesorado como el alumnado deben asumir con responsabilidad el rol de agente transformador que la pedagogía crítica les asigna.

En el modelo pedagógico crítico cobra especial importancia distinguir entre los vocablos «escolarización» y «educación». Al primero se le considera como una actividad encaminada a establecer un control social sobre el alumnado; mientras que la educación es la transformación de la sociedad, en donde el estudiantado es activo, y esta conscientemente comprometido con su desarrollo personal y el desarrollo de su contexto social.

Propone el análisis de los currículos diseñados desde la visión positivista, que de alguna manera olvidó la importancia socio-histórico-cultural que rodea la vida del ser humano¹⁵.

¹⁴ FLORES ROMERO, Marcela, *et al.*, Henry A. Giroux y sus aportes... *Ob. cit.*, p. 4.

¹⁵ FLORES ROMERO, Marcela, *et al.*, Henry A. Giroux y sus aportes... *Ob. cit.*, p. 5.

6. CONSIDERACIONES FINALES

La pedagogía crítica, sin lugar a dudas, tuvo una enorme influencia en varios de los sistemas educativos iberoamericanos, entre los años 70 y 80, fundamentalmente en aquéllos países con gobiernos de inclinación progresista.

Como todos los modelos o teorías pedagógicas, la pedagogía crítica, como ya lo hemos señalado oportunamente, de profundas bases sociológicas, promueve como misión fundamental de la educación la generación de una actitud crítica, participativa, comunicativa, transformadora y humanizadora, lo que si bien no es aceptado abiertamente por los sistemas educativos e instituciones internacionales, ha influido enormemente al diseñar los principios básicos y los postulados de la educación inclusiva.

Como una teoría de la educación encaminada a la transformación social, la pedagogía crítica visualiza la tarea educativa como una actividad transformadora, promotora de la libertad, la igualdad y la democracia, ideas plenamente reconocidas en la práctica de la educación inclusiva.

No cabe duda que la pedagogía crítica, desarrolla, al docente como investigador de la educación, para ver y entender a la escuela y a la universidad como un terreno cultural que promueve la afirmación del alumnado y su auto transformación, fomentando así la acción y reflexión permanente de todos los actores educativos.

La pedagogía crítica integra como principios fundamentales el proporcionar dirección histórica, cultural, política y ética a los involucrados en la educación que aún se atreven a tener esperanza.¹⁶

Al considerarse a la cultura como parte de la vida política de un determinado ente y de la vida misma de las personas, es posible proponer un modo de análisis que permita al profesorado teorías de la educación social que atribuyan un papel central o el capital cultural que el alumnado lleva consigo a la comunidad académica.

Es un modelo pedagógico sensibilizador de los problemas sociales, pues intenta dar soluciones a diversos problemas sociopolíticos, económicos y culturales suscitados en la sociedad, la escuela y la familia. No debemos olvidar que la exclusión es un problema social que se refleja en el contexto escolar, y viceversa.

¹⁶ Cfr. RAMÍREZ ROMERO, José Luis y QUINTAL GARCÍA, Nancy Angelina, «¿Puede ser considerada la pedagogía crítica como una teoría general de la educación?». *Revista Iberoamericana de Educación Superior Universia*, México, (núm. 5, Vol. II, 2011), pp. 114-125.

7. BIBLIOGRAFÍA

- ALCAÍN MARTÍNEZ, Esperanza y MEDINA-GARCÍA Marta, Hacia una educación universitaria inclusiva: realidades y retos, *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, Lima, (enero-junio 2017), Vol. 11, No. 1, <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.11.530>
- BOOTH, Tony y AINSCOW, Mel, *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*, Bristol, UNESCO, CSIE, 2000.
- CABALLERO VÁSQUEZ, Ángel, *La dimensión educativa de la Declaración Universal de Derechos Humanos*, Córdoba, CajaSur, 2009.
- FLORES ROMERO, Marcela, *Et al*, «Henry A. Giroux y sus aportes a la modelización del currículo crítico: cuestiones y reflexiones». *Revista Espacios*, (Vol. 39, Núm. 05, Año 2018).
- GIROUX, Henry A., *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza*, Buenos Aires, Educación Agenda Educativa, Amorrortu, 1997.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María, *La paideia universitaria en la Fiesta de la Ciencia*, Salamanca, Universidad de Salamanca, 2016.
- ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA. *Iberoamérica inclusiva. Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación en Iberoamérica*. OEI-UNESCO, 2018.
- RAMÍREZ ROMERO, José Luis y QUINTAL GARCÍA, Nancy Angelina, «¿Puede ser considerada la pedagogía crítica como una teoría general de la educación?». *Revista Iberoamericana de Educación Superior Universia*, México, (núm. 5, Vol. II, 2011).
- ROMERO DE CASTILLO, Cruzzi, «Reflexión del docente y pedagogía crítica». Venezuela, *Laurus, Revista de Educación*, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, (Vol. 8, Núm. 14, 2002).
- SÁNCHEZ GÓMEZ, Natalia, *Et al*, «La pedagogía crítica desde la perspectiva de Freire, Giroux y McLaren: su pertinencia en el contexto de Colombia y América Latina» en *Revista Espacios*, (Vol. 39, Núm. 10, Año 2018).

LA NECESIDAD DE UNA DIRECCIÓN ESCOLAR DE CARÁCTER MÁS EDUCATIVO Y CENTRADA EN LO CURRICULAR

SANTIAGO ESTEBAN FRADES

*Profesor de la Facultad de Educación y Trabajo Social
de la Universidad de Valladolid*

santiago.esteban@uva.es

RESUMEN

Con motivo de la Agenda 2030 se aborda el tema de la dirección escolar como un elemento de la micro política de la escuela esencial para conseguir los grandes fines de la educación y el aprendizaje competencial del alumnado. Para ello es necesario una dirección escolar de carácter más educativo y centrado en lo curricular. La nueva ley de educación da pasos en afianzar el liderazgo pedagógico aunque comparte las funciones con la gestión representativa, administrativa, de recursos, etc. Para consolidar ese liderazgo caben dos recursos, uno que es progresar partiendo del modelo actual y otro, más rupturista, que el director se responsabilice, casi exclusivamente, de las cuestiones que afectan a los procesos referidos a la enseñanza-aprendizaje desde una visión holística, global y finalista; con lo cual habría que hacer cambios significativos en la organización escolar. Para justificar la necesidad de una dirección escolar de carácter netamente educativa se hace un análisis de los diagnósticos y propuestas de entidades educativas significativas; de la perspectiva histórica-legal y de las teorías de la organización escolar que pueden guiar y fundamentar el liderazgo pedagógico.

Palabras clave: dirección; educación; curricular; agenda 2030; liderazgo.

LA AGENDA DE EDUCACIÓN 2030 fue aprobada en 2015 por la ONU para garantizar una educación equitativa, inclusiva y de calidad y promover las oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos de aquí a

2030. Es innegable que son las macro políticas educativas y sociales las que pueden avanzar en el logro de estos propósitos, pero no cabe duda de que también en las micro políticas de las escuelas se pueden llevar a cabo experiencias y actividades que faciliten esa filosofía de vida. En este sentido, juega un papel esencial la dirección de los centros educativos para impulsar planes que consigan los fines¹ del proyecto educativo del centro, fines que deben estar en consonancia con los definidos en las leyes educativas.

La nueva ley de educación, LOMLOE (2020) recupera la concepción del modelo de dirección que imperaba en la LOE (2006) y recompone la organización de los centros que trastocó sustancialmente la LOMCE (2013). El consejo escolar y el claustro de profesores vuelven a ser órganos de gobierno y dejan de ser sólo de participación; retoman todo el poder competencial que con la LOMCE acaparó el director como aprobar el proyecto educativo y demás planes y normas del centro (la programación general anual, el reglamento de régimen interior, etc.); decidir sobre la admisión de alumnos y alumnas; tomar decisiones sobre la disciplina; aprobar la obtención de recursos, etc.

Esa transformación de paradigma que propició la LOMCE, curiosamente, fue un tema que pasó bastante desapercibido en el debate público y en los medios de comunicación, cuando es lógico pensar que la concesión de un mayor poder a la dirección va a ir en detrimento de la democratización de los centros y de la participación de la comunidad escolar. Esta falta de interés social por el tipo de dirección denota una crisis profunda y ya estructural de la participación escolar en el sistema educativo y los centros. Quizás porque, en el día a día, la comunidad educativa apenas percibe cambios de actuación de un modelo u otro. La dirección escolar es un tema que no preocupa a la sociedad, ni siquiera a los más cercanos como son el profesorado, el alumnado y las familias. Todo el mundo sabe que desde siempre

¹ Algunos de los fines contemplados en la LOMLOE (2020) sobre los que hay consenso político y tienen relación con la Agenda 2030: El pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades de los alumnos; 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; 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; 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 al valor de los espacios forestales; el desarrollo sostenible y 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 y la capacitación para garantizar la plena inserción del alumnado en la sociedad digital y el aprendizaje de un uso seguro de los medios digitales y respetuoso con la dignidad humana, los valores constitucionales, los derechos fundamentales.

ha existido una dirección, una jefatura de estudios y una secretaría que representan funciones tradicionales en la organización de los centros y siempre se les ve hacer lo mismo y tener las mismas conductas y rutinas. Hasta, es frecuente que, cuando los padres visitan el centro al que ahora van sus hijos, se encuentren con los mismos espacios, muebles, libros, etc. que ellos conocieron. Desde hace años, poco ha cambiado en el universo de la dirección, salvo pequeños matices como puede ser la incorporación de la tecnología informática.

Hay que reconocer que la nueva ley educativa da un paso más al considerar a la dirección como un factor importante para la dinamización pedagógica, sin embargo, no regula que sea su principal función, de hecho hay una aportación en el artículo 131 que demuestra esa mezcla de estilo burocrático y educativo: «La dirección de los centros educativos ha de conjugar la responsabilidad institucional de la gestión del centro como organización, la gestión administrativa, la gestión de recursos y el liderazgo y dinamización pedagógica, desde un enfoque colaborativo, buscando el equilibrio entre tareas administrativas y pedagógicas». Nuestra tesis es que para resolver la cuestión de la dirección escolar habría que ir al meollo del asunto, es decir, dedicarla al logro de los principios y fines (algunos ya los hemos destacado) de la educación definidos y consensuados en las diferentes leyes educativas. De tal forma que, si la finalidad de la educación es el pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades de los alumnos, las escuelas como organizaciones sociales creadas desde hace tiempo para conseguirlo, tienen que disponer de estructuras y órganos, entre ellos, de manera crucial, la dirección, que consigan cumplir con esos objetivos básicos. Y, por supuesto, con la de formar ciudadanos autónomos, libres, responsables y comprometidos con los principios y valores de la constitución. Eso se logra con un diseño y desarrollo curricular acorde con esos principios.

La propuesta de currículo competencial que propone la LOMLOE va en el buen camino. Defiendo esta propuesta porque viví como director unos años apasionantes cuando inauguramos un centro público en 1983 y un grupo voluntario de profesores, junto a otro de madres y padres elaboramos un proyecto educativo² de centro. En el siguiente curso escolar nos acogimos a las diferentes reformas de carácter experimental de las enseñanzas de E.G.B., eso propició que la dirección priorizara lo pedagógico frente a otras funciones más clásicas. De la misma manera sucedió en las reformas de enseñanzas medias como varios autores³, que protagonizaron la implantación y desarrollo de las mismas, han descrito.

² ESTEBAN FRADES, S. y BUENO LOSADA, J. *Claves para transformar los centros*, Madrid, Editorial Popular, 1988.

³ MOREIRO PRIETO, J. y MENOR CURRÁS, M. (coord.). *La Reforma experimental de las Enseñanzas Medias (1983-1987). Crónica de una ilusión*. Barcelona, Wolters Kluwer. 2010.

Ese modelo de dirección más educativa y centrada en lo curricular ¿tiene que ser más compartida o más unipersonal? Desde luego, más compartida y facilitadora de la autonomía de los centros, pero sin llegar a una situación asamblearia que sería la utopía pero la sociedad y el sistema hoy día no está preparada para ello, aunque, es cierto que han existido y perviven algunas experiencias pedagógicas en las que el protagonismo de la dirección unipersonal es exiguo y donde la toma de decisiones tiene un carácter más horizontal, participativo y asambleario, porque el profesorado ejerce una intensa influencia en el desarrollo de la enseñanza y son los equipos docentes quienes, de forma autónoma y sin necesidad de dirigentes, contribuyen a desarrollar en el alumnado las competencias y capacidades necesarias. Esta idea de un gobierno de los centros más asambleario fue defendida, entre otros, por los Movimientos de Renovación Pedagógica, un colectivo que explica muy bien Hernández Díaz⁴. Pero la verdad es que el modelo más generalizado y universal (lo hemos visto en países tan dispares como Estados Unidos, China, India, Chile, Francia y Finlandia) es la presencia de una dirección que ejerce cometidos de representación del centro y de la Administración educativa; de guía de las actividades del centro; de jefe de todo el personal; de control de la disciplina; de gestor económico y de recursos, etc., y, con mayor o menor intensidad, profesa algunas actividades de dirección pedagógica. Este modelo suele tener el apoyo de otras figuras directivas individuales (jefes de estudios, secretarios, administradores) y de un órgano colegiado, en el que suele estar representada la comunidad escolar.

El modelo imperante en el mundo son las direcciones de carácter gerencial más que educativo ¿Cómo se podría pasar de una dirección administrativista, burocrática, gestora, con poco liderazgo pedagógico y multitud de tareas (la dirección multiusos) a una dirección claramente de carácter educativo, que centrara su esfuerzo en mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje? Eso significaría dar un giro transcendental para que las tareas del centro referidas a procesos organizativos, administrativos, académicos, económicos, relacionales, de representación, etc. quedaran en un segundo plano o pasaran a ser responsabilidad de otras personas. Para ello, hay dos soluciones, una, más moderada, sería seguir con la potenciación del liderazgo didáctico, es decir, que prevaleciera el papel del director en lo pedagógico con la responsabilidad igualmente de esos otros quehaceres, teniendo ayuda de otros miembros del equipo directivo. Es apreciable que en la organización que tenemos de los centros en nuestro país son otros órganos de coordinación didáctica los que toman las decisiones más importantes sobre la organización y desarrollo de la enseñanza, en asuntos vitales de programación, evaluación, metodología, tuto-

⁴ HERNÁNDEZ DÍAZ, J.M. «Los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP) en la España de la transición educativa (1970-1985)». *Historia de la Educación*, Universidad Salamanca, nº37 (2019), 257-284.

ría, formación, etc. Seguir este camino tiene el consabido peligro de que esas otras facetas más de gerencia pueden absorber la dedicación del director y le sustraigan tiempo para ejercer la función principal de liderazgo pedagógico.

Y la segunda opción, y la más compleja de llevar a cabo, supone una ruptura con el modelo actual; consiste en que el director se responsabilice, casi exclusivamente, de las cuestiones que afectan a los procesos referidos a la enseñanza-aprendizaje desde una visión holística, global y finalista. Esto supone un cambio cultural tremendo porque no hay en nuestro país, ni en el ámbito internacional, hábito y costumbre de que el director se dedique exclusivamente a lo pedagógico. Esto supondría un cambio de paradigma en el funcionamiento de la organización de los centros y en la dinámica de los órganos de gobierno y de coordinación docente, pero seguro que ayudaría a profundizar en la autonomía organizativa y pedagógica para llevar a cabo los correspondientes proyectos educativos y curriculares. De todas formas, es difícil que un sistema que afecta a tantas personas pueda cambiar de paradigma a través de la promulgación de normas. El cambio de arquetipo directivo debería ser gradual abriendo las Administraciones educativas la posibilidad de configurar otras formas de organizarse, donde esa dirección más colaborativa y en equipo asumiera notoriamente funciones y actividades referidas a lo didáctico en temas de decisiones de programaciones, evaluación, experimentación e investigación pedagógica, tutoría y orientación, desarrollo profesional del profesorado, convivencia, etc.

Hoy diríamos, para traducirlo al momento que vivimos y entender lo que pretendemos indicar, una dirección que se volcara de lleno para que en su centro se llevara a cabo plenamente el aprendizaje competencial. Sabemos que es difícil el cambio a una dirección educativa, quizás son muchos años de una cultura escolar demasiado académica e instructiva y existen numerosas rutinas difíciles de modificar. Como se puede desprender de lo que estamos argumentando, este tipo de dirección nos llevaría a definir otras competencias, otros cometidos, otro sistema de selección, otro proyecto de dirección, otra formación y, en definitiva, otra organización de centros.

Para comprender y argumentar la necesidad de una dirección escolar de carácter netamente educativa es ineludible ampararnos en:

- a. Los diagnósticos y propuestas de entidades educativas significativas que abogan por una dirección multidimensional, con presencia de una actuación más pedagógica.
- b. Una perspectiva histórica-legal que con el paso del tiempo se ha ido inclinando ligeramente hacia una dirección más centrada en el apoyo a los procesos de enseñanza-aprendizaje.

- c. Una relación de teorías de la organización escolar que pueden guiar y fundamentar el liderazgo pedagógico.

A) LOS DIAGNÓSTICOS Y PROPUESTAS DE ENTIDADES EDUCATIVAS SIGNIFICATIVAS

Vamos a utilizar diferentes fuentes y ópticas (participación escolar, asociacionismo profesional, académica e investigadora y de organismos internacionales) para analizar cómo se ve la dirección escolar y, sobre todo, como la mayoría de las propuestas apuntan a una dirección multidimensional, ecléctica, sin decantarse netamente por una de perfil pedagógico.

El Consejo Escolar del Estado, en el informe de 2018 sobre el estado del sistema educativo⁵, propone un modelo de dirección que, desde la participación de todos los sectores de la comunidad educativa, canalice con eficacia los recursos humanos y materiales del centro, sin que ello suponga un incremento de tareas administrativas. Aboga por constituir equipos directivos que cuenten con una mayor dedicación a las tareas de gestión y planificación global del centro -administrativa, organizativa, pedagógica, económica y social- pero sin incrementar su capacidad de decisión y actuación en la selección del personal docente, ni establecer requisitos y méritos específicos para los puestos tanto del personal funcionario como interino. Todo ello sin que suponga una carga de las tareas administrativas. Hay otras reflexiones acerca de los procesos de evaluación y selección de directores y su formación.

En la esfera asociativa, en la última década, ha habido un incremento continuo de demandas de liderazgo pedagógico de la dirección escolar. Han proliferado los estudios de las Asociaciones Profesionales de Directores, (agrupadas en Federación de Directores de centros públicos FEDADI), y se han hecho diversos manifiestos sobre el necesario «liderazgo» de la dirección escolar, así como sobre su progresiva «profesionalización». Igualmente lo ha realizado el Fórum Europeo de Administradores de la Educación, dedicando al tema diversos números (18/1, 22/5, 24/1 26/2) de su revista «Organización y Gestión Educativa» y ahora en la revista DyLE (Dirección y liderazgo educativo). La Federación de Asociaciones de Directivos de centros educativos públicos, FEDADI, en el congreso, celebrado en Santiago de Compostela los días 9, 10 y 11 de mayo de 2019, bajo el título «La gobernanza de los centros educativos: carencias, retos y prioridades» concluyó que el sistema educativo en España carece de un modelo de dirección bien definido que permita

⁵ Consejo Escolar del Estado *Informe 2018 del estado del sistema educativo*. Madrid, Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2018.

afrontar con garantías de éxito los actuales retos de la educación. Hacen una reflexión significativa al constatar que se incorporó la función de liderazgo pedagógico, mas no se han desarrollado las condiciones ni aportado recursos para ejercerlo y presenta con claras contradicciones entre la teoría y la práctica. Describen que, vinculado al modelo de dirección, está el tema de las competencias profesionales y critican que, hasta ahora, las diferentes leyes educativas se han preocupado de fijar largos listados de funciones, que definen en sí mismos el arquetipo de dirección que se proyecta. Reprochan de la misma manera el modelo de selección y abogan por una profesionalización en que tenga un papel relevante el proyecto de dirección para afrontar el reto de ejercer el liderazgo pedagógico. FEDADI ha presentado una propuesta muy rica: «Un marco español para la buena dirección». Incide en las competencias que hay que tener presente para ejercer una buena dirección, entre las que adquieren un papel relevante las de liderazgo pedagógico.

Es en el mundo académico donde el tema de la dirección escolar está más tratado y estudiado, aunque la mayoría de propuestas que se dan para su mejora no terminan de abandonar el enfoque cotidiano de las tareas de siempre, es evidente que la tendencia es a destacar el liderazgo pedagógico. En referencia al trabajo académico concurren publicaciones dignas de destacar, por ejemplo el trabajo del CIDE (1999)⁶, con el título de «La dirección escolar: Análisis e investigación» estudia la dirección de centros desde una perspectiva histórica, normativa y comparada, revisando las investigaciones significativas que se habían producido hasta ese momento; además, realizaron un estudio empírico sobre los principales aspectos de la función directiva. Y el de Bolívar, A. (2018) que recoge en «Los estudios sobre la dirección escolar. Un panorama bibliográfico», los principales estudios realizados en sobre la dirección escolar y el liderazgo en el ámbito hispanoamericano. Bolívar⁷ es uno de los autores que más apuesta por un liderazgo educativo y colaborativo.

En el informe TALIS⁸, al describir la distribución del tiempo de trabajo que dedican a distintas tareas los directores, aparece que tanto en Primaria como en

⁶ PÉREZ-ALBO, M.J., MURILLO TORRECILLA, F. J. y BARRIO HERNÁNDEZ, R. *La dirección escolar: Análisis e investigación*, Ministerio de Educación y Cultura. CIDE. Madrid, 1999.

⁷ BOLÍVAR BOTÍA, A. «Liderazgo para el aprendizaje. Organización y Gestión Educativa». *Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 18(1), (2010), 15-20.

BOLÍVAR BOTÍA, A. *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo*. Málaga, Aljibe, 2012.

BOLÍVAR BOTÍA, A. «La dirección escolar en España: de la gestión al liderazgo». En A. Villa (ed.), *Liderazgo pedagógico en los centros educativos: competencias de equipos directivos, profesorado y orientadores*, Bilbao, Universidad de Deusto (2013), 145-178.

BOLÍVAR BOTÍA, A. *Una dirección escolar con capacidad de liderazgo pedagógico*. Madrid: La Muralla, 2019.

⁸ Instituto Nacional de Evaluación Educativa. «TALIS 2018 (III). La dirección y el liderazgo educativos». *Boletín de Educación*. 56, (2019).

Secundaria se dedica solo el 22% del tiempo a reuniones y tareas relacionadas con el currículo y la actividad docente. Hay estudios sobre el liderazgo de directores escolares en Iberoamérica que apuntan a la mejora⁹

B) EVOLUCIÓN DE LA DIRECCIÓN ESCOLAR EN ESPAÑA. LOS GRANDES HITOS Y DECEPCIONES EN BUSCA DE UNA DIRECCIÓN PEDAGÓGICA

Las leyes educativas han concebido hasta tiempos recientes una dirección con perfil clásico. La LODE (1985) supuso un cambio sustancial al reglamentar que los directores fueran elegidos por los representantes de la comunidad escolar pero mantuvo las competencias de siempre. Es la LOE (2006) la que establece, por primera vez, el ejercicio de la dirección pedagógica. Veamos sucintamente esta evolución.

La Ley 169/1965, de 21 de diciembre, sobre reforma de la Enseñanza Primaria crea el Cuerpo de Directores escolares como Cuerpo especial de la Administración civil del Estado. El Decreto 985/1967, de 20 de abril, aprueba el Reglamento del Cuerpo de Directores Escolares y se definen unas obligaciones¹⁰ acordes con el momento político del franquismo, ya se detecta cierto aire de modernidad en alguna de las competencias al exigir para el ingreso, además de la oposición, un curso de

⁹ OEI. (2017). *Miradas sobre la educación en Iberoamérica. Desarrollo profesional y liderazgo de directores escolares en Iberoamérica*. Madrid. Recuperado de <http://www.oei.es/uploads/files/microsites/1/48/informe-miradas2017.pdf>
<https://www.oei.es/miradas2017/que-es-mirada>

¹⁰ Cooperar con la familia, la Iglesia y las Instituciones del Estado, del Movimiento y de las Corporaciones Locales en cuanto tenga relación con la educación primaria; formar parte de los tribunales de oposiciones y concursos para los que hayan sido nombrados por la autoridad competente y de los organismos de protección a la infancia; seguir las normas e instrucciones que le fije la Inspección en su esfera de competencia; asumir la dirección y gobierno del centro, respetando y estimulando el espíritu de iniciativa y la colaboración de los maestros para lograr la unidad y coordinación precisa que debe presidir todo el quehacer escolar; presidir el consejo escolar; perfeccionar el sistema docente y organización escolar; organizar y dirigir las instituciones, servicios y actividades complementarias de la escuela dentro del ámbito de su competencia; observar la mayor diligencia en el cuidado de las instalaciones y material escolar y vigilar especialmente el estado de conservación del edificio escolar poniendo en conocimiento del Ayuntamiento y de sus superiores todos los desperfectos y necesidades; informar y tramitar todas las solicitudes de los maestros que puedan afectar al funcionamiento del centro; conceder por delegación a los maestros hasta diez días de permiso en total durante el curso escolar; en el caso de circunstancias graves suficientemente justificadas, el director podrá retirar de la función docente a un maestro hasta que la autoridad competente decida de acuerdo con lo dispuesto en las Leyes de Procedimiento Administrativo y Articulada de Funcionarios Civiles. De ello dará inmediatamente cuenta a la Inspección Provincial de Enseñanza Primaria.

formación de un año de duración en el que se imparte formación psicopedagógica y sociológica, organización escolar, técnicas de dirección y prácticas de dirección.

Hay acuerdo en sostener que la Ley General de Educación de 1970, a pesar de promulgarse en la dictadura y teniendo en cuenta los principios del Movimiento, supuso cierta propuesta de renovación en aspectos y principios educativos para intentar ponernos a la altura de los sistemas educativos de Europa. Del director tanto en los colegios como en los institutos y en los centros de formación profesional lo único que dice la Ley es que deberá dirigir, orientar y ordenar todas las actividades del centro y que especialmente, asegurará la coordinación y el trabajo en equipo de los profesores.

No es hasta la Ley Orgánica 5/1980 de 19 de junio por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares cuando se establecen las funciones¹¹ del director. Estas son de carácter administrativo y de representación, no aparece ninguna pedagógica. Es importante destacar que estas atribuciones se mantienen actualmente junto a otras que se han ido añadiendo en sucesivas normas.

La LODE de 1985 da un giro en la concepción directiva al regular que el director sea elegido por la comunidad educativa representada en el consejo escolar del centro, no interviene la Administración. Esta regulación se inspira notoriamente en una concepción participativa de la comunidad escolar, basada en una escuela pública comunitaria como defendieron Gómez Llorente y Victorino Mayoral (1981)¹². A pesar de querer darle un carácter democrático y participativo, las competencias siguen siendo prácticamente las mismas que en la ley anterior: ostentar la representación del centro; hacer cumplir las normas; dirigir y coordinar todas las actividades, sin perjuicio de las competencias del consejo escolar; ejercer la jefatura de todo el personal; convocar y presidir los actos académicos y las reuniones; autorizar y ordenar los pagos; visar los documentos del centro y proponer el nombramiento de los cargos directivos. Es significativo destacar que se configura al consejo escolar como órgano de gobierno, incluso se le concede la competencia¹³

¹¹ Ostentar oficialmente la representación del centro; cumplir y hacer cumplir las leyes y demás disposiciones vigentes; orientar y dirigir todas las actividades del centro de acuerdo con las disposiciones vigentes; ejercer la jefatura de todo el personal adscrito al centro; convocar y presidir los actos académicos y las reuniones de todos los órganos colegiados del centro; ordenar los pagos; visar las certificaciones y documentos oficiales del centro; proponer el nombramiento de los cargos directivos; ejecutar los acuerdos que los órganos colegiados, en el marco de su competencia, adopten cuantas otras competencias se le atribuyan reglamentariamente.

¹² GÓMEZ LLORENTE, L. y MAYORAL CORTÉS, V. *La Escuela Pública comunitaria*. Barcelona, Laia, 1981.

¹³ Esta capacidad de supervisión docente se eliminó posteriormente.

de supervisar la actividad general del centro en los aspectos docentes. Las cuestiones de carácter pedagógico se le asignan al claustro¹⁴.

La LOGSE de 1990 no aborda la cuestión de la dirección, no obstante introduce una propuesta curricular de hondo calado en cuanto a fundamentos psicológicos, pedagógicos y sociológicos del currículo e introduce dos figuras organizativas para impulsar el nuevo currículo: los departamentos de orientación¹⁵ y los equipos de orientación educativa y psicopedagógica¹⁶. Reconoce a los Centros la autonomía pedagógica que les permita desarrollar y completar el currículo en el marco de su programación docente, a la vez que propicia la configuración y ejercicio de la función directiva en los mismos. Considera a la función directiva dentro del conjunto de factores que favorecen la calidad y mejora de la enseñanza así como que las Administraciones educativas favorecerán el ejercicio de la función directiva en los centros docentes mediante la adopción de medidas que mejoren la preparación y la actuación de los equipos directivos de dichos centros. El Real Decreto 819/1993, de 28 de mayo, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las escuelas de educación infantil y de los colegios de educación primaria y el Real Decreto 929/1993, de 18 de junio, por el que se aprueba el Reglamento orgánico de los institutos de educación secundaria contemplan como novedad en las responsabilidades del director que debe confeccionar con el equipo directivo la propuesta del proyecto educativo del centro y de la programación general anual. Es la primera vez que se regulan las funciones del equipo directivo¹⁷ en el sistema educativo español.

¹⁴ Programar las actividades docentes, fijar criterios de evaluación, promover iniciativas en el ámbito de experimentación o investigación pedagógica.

¹⁵ Disposición adicional tercera. La creación de servicios especializados de orientación educativa, psicopedagógica y profesional que atiendan a los centros que impartan enseñanzas de régimen general.

¹⁶ La Orden de 9 de diciembre de 1992 por la que se regulan la estructura y funciones de los equipos de orientación educativa y psicopedagógica determina entre sus funciones colaborar con la Inspección Técnica de Educación, con los Centros de Profesores y con otras Instituciones formativas en el apoyo y en el asesoramiento de los profesores; elaborar, adaptar y difundir materiales e instrumentos de intervención psicopedagógica que sean de utilidad para los profesores y contribuir a la coordinación de los proyectos curriculares entre los Centros de Educación Primaria y los de Educación Secundaria de un mismo sector.

¹⁷ Los órganos unipersonales de gobierno constituyen el equipo directivo del centro y trabajarán de forma coordinada en el desempeño de sus funciones. El equipo directivo tendrá las siguientes funciones: Velar por el buen funcionamiento del centro; estudiar y presentar al claustro y consejo escolar propuestas para facilitar y fomentar la participación coordinada de toda la comunidad educativa en la vida del centro; proponer procedimientos de evaluación de las distintas actividades y proyectos del centro y colaborar en las evaluaciones externas de su funcionamiento; proponer a la comunidad escolar actuaciones de carácter preventivo que favorezcan las relaciones entre los distintos colectivos que la integran y mejoren la convivencia en el centro; adoptar las medidas necesarias para la ejecución

Los encargos más pedagógicos respecto la coordinación del currículo los asumen los jefes de estudio y los coordinadores de ciclo en los colegios y los jefes de departamento en los institutos. Se deja para el claustro la aprobación de la propuesta curricular y la promoción de iniciativas en el ámbito de la experimentación y de la investigación pedagógica. Aparece un nuevo órgano de coordinación didáctica como es la comisión de coordinación pedagógica que el legislador quiere convertir en indudable impulsor de los aspectos referidos a los procesos de enseñanza-aprendizaje¹⁸.

Teniendo en cuenta los problemas que estaba acarreado la implantación de las enseñanzas LOGSE se decide promulgar La LOPEGCE de 1995 para reforzar las figuras de la dirección escolar y la inspección educativa. Se introduce un matiz importante en el modelo de elección de la dirección del centro que sigue siendo elegido por el consejo escolar pero de entre aquellos profesores del centro que hayan sido previamente acreditados para el ejercicio de esta función. En cuanto a las funciones se mantienen los mismos planteamientos conocidos que había y se acentúa la de dirigir y coordinar todas las actividades del centro hacia la consecución del proyecto educativo del mismo. Los Reales Decretos¹⁹ de organización de los centros de educación infantil y primaria y de los institutos de enseñanza secundaria se adecuan a esta nueva Ley.

La LOCE de 2002 cambia el modelo de selección de los directores determinando que será por medio de un concurso de méritos. La selección será realizada por una comisión constituida por representantes de las Administraciones educativas y representantes del centro correspondiente. Es la primera vez que se considera que el director no imparta docencia directa, argumentando el facilitar el ejercicio de su trabajo. Es una ley que tuvo poco recorrido porque en 2004 el PSOE gana las elecciones y paraliza su desarrollo para promulgar la LOE de 2006 que introduce un cambio sustancial, un hito, como es el ejercicio de la dirección pedagógica y la promoción de la innovación educativa, si bien a esta nueva función le está costando plasmarse en la vida de los centros.

coordinada de las decisiones del consejo escolar y del claustro en el ámbito de sus respectivas competencias; establecer los criterios para la elaboración del proyecto del presupuesto; elaborar la propuesta del proyecto educativo del centro, la programación general anual y la memoria de final de curso;

¹⁸ Sus funciones son: establecer las directrices generales para la elaboración de los proyectos curriculares y su coordinación; elaborar la propuesta de organización de la orientación educativa y del plan de acción tutorial; elaborar la propuesta de criterios y procedimientos para realizar las adaptaciones curriculares; velar por el cumplimiento y posterior evaluación de los proyectos curriculares y proponer al Claustro la planificación general de las sesiones de evaluación y calificación.

¹⁹ Real Decreto 83/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria y Real Decreto 82/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las Escuelas de Educación Infantil y de los Colegios de Educación Primaria.

La LOMCE de 2013 mantiene el ejercicio pedagógico de la dirección, pero supone una decepción y un retroceso, pues la convierte en un poder absoluto al aprobar todos los planes del centro en detrimento del Consejo Escolar.

El modelo cambia con la aprobación de la actual LOMLOE²⁰ que mantiene un equilibrio de la gestión del centro como organización, la gestión administrativa, la gestión de recursos y el liderazgo y dinamización pedagógica, desde un enfoque colaborativo, y la lógica de buscar el equilibrio entre tareas administrativas y pedagógicas.

C) TEORÍAS DE LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR QUE PUEDEN GUIAR HACIA EL LIDERAZGO PEDAGÓGICO

Es fundamental tener en cuenta las diversas teorías que imperan sobre la organización de las escuelas porque la función directiva está condicionada por las características de la propia organización. En consecuencia, la manera de dirigir un centro será diversa según se entienda la organización como medio para conseguir primordialmente los fines de la educación y los objetivos curriculares definidos en las diferentes etapas educativas o, por el contrario, centre su quehacer en tareas burocráticas y rutinarias que la distraen de lo esencial.

La reflexión y el análisis, siendo consciente de que hay muchos más modelos y teorías, lo vamos a hacer desde aquellas que siendo diferentes pueden aportar ideas para que la dirección haga valer el liderazgo pedagógico. Hemos optado por hacerlo desde ocho perspectivas que van desde las más tradicionales hasta las más modernas. No se pueden desechar los modelos más arraigados porque siguen teniendo utilidad como análisis intelectual y académico para interpretar como son nuestras escuelas y qué pasa con el liderazgo de las mismas, sirven para interpretar la encrucijada en que se encuentran los directivos de la educación y guían sin lugar

²⁰ La ley vuelve a considerar de forma prioritaria del sistema educativo la dirección de los centros educativos como factor clave para la calidad del sistema educativo, y establece un modelo de dirección profesional teniendo en cuenta las recomendaciones europeas.

La función directiva ha de ser estimulante y motivadora, de modo que los docentes más cualificados se animen a asumir esta responsabilidad. Para ello se establece la necesidad de superar una formación específica por quien vaya a ser finalmente nombrado para una tarea que obtendrá en todo caso el reconocimiento de la administración. Se modifica la regulación de los procesos de selección y nombramiento del director o directora. La selección será realizada en el centro por una comisión constituida por representantes del centro correspondiente; de estos representantes en la comisión, un tercio será profesorado elegido por el Claustro y otro tercio será elegido por y entre los miembros del Consejo Escolar que no son profesores o profesoras. Además, se establece en la comisión la incorporación de la figura de un director experimentado con trayectoria en el ejercicio de la dirección en centros similares.

a dudas la toma de decisiones: escuelas eficaces; la escuela como organización; teoría de los sistemas sociales; teoría del rol; la gestión de calidad; la educación como servicio público; la escuela como una comunidad y la pedagogía crítica.

ESCUELAS EFICACES

Una de las teorías más conocidas que ha demostrado la importancia que tiene una buena dirección para que las escuelas sean mejores, es la llamada «Escuelas eficaces» que demuestra que hay centros que funcionan mejor que otros, que obtienen mejores resultados y son más eficaces. Esta teoría ha generado un movimiento a nivel mundial y ha determinado cuáles son las variables que hacen posible que una institución escolar marche de forma superior a otra. El primer aspecto que es el más tenido en cuenta en las referencias bibliográficas de este campo de estudio es el fuerte liderazgo del director del centro cuando prepondera a la calidad de la enseñanza y a los procesos de enseñanza y aprendizaje por encima de otras cuestiones de la organización. Otros elementos importantes de las escuelas eficaces son: altas expectativas entre los profesores sobre las posibilidades de aprendizaje del alumnado; frecuentes evaluaciones que se utilizan para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje; un clima escolar ordenado y seguro, facilitador y estimulante tanto del aprendizaje como de la enseñanza; y un fuerte énfasis en la adquisición de las competencias básicas. A estos, se añaden cuestiones como la alta tasa de relaciones familia-escuela y la implicación de los padres en las tareas de sus hijos; el hecho de que los directores hayan sido previamente profesores en ejercicio; la autonomía del centro y del director para contratar al profesorado; unos objetivos planificados y claros; un claustro consolidado y de profesores estables y con medidas para su formación y desarrollo profesional; la sensación y sentimiento de formar el colegio una auténtica comunidad, etc.

EL CENTRO ESCOLAR COMO UNA ORGANIZACIÓN

Desde ese punto de vista, el centro es una organización que se asienta en tres pilares: los fines y objetivos, la estructura organizativa o cómo nos organizamos y el sistema relacional o qué pasa con las personas. Álvarez Núñez (2010)²¹ describió las características y disfunciones básicas de los centros educativos.

Hay que tener en cuenta las aportaciones significativas que diferentes autores han realizado sobre las características de los centros educativos como organizacio-

²¹ ÁLVAREZ NÚÑEZ, Q. «Los centros educativos como organizaciones: características y disfunciones básicas (II)». *Innovación educativa*, vol. 20 (2010), 217-232.

nes: Gairín²², Antúnez²³, Santos Guerra²⁴, Fernández Enguita²⁵, etc. Defienden la tesis de que los centros educativos son organizaciones que aprenden y necesitan ser gobernadas por un liderazgo pedagógico.

TEORÍA DE LOS SISTEMAS SOCIALES

La teoría conocida de sistemas sirve para analizar que los establecimientos escolares son un sistema social abierto al entorno y complejo. Ello implica que estamos muy condicionados como directores por variables sobre las que no decidimos, nos dan los alumnos, nos dan los profesores, nos dan el currículum, nos dan los valores, nos dan los recursos ¿qué iniciativas tiene entonces esa empresa? Además con esos condicionantes tenemos que hacer procesos educativos para lograr que salgan unos alumnos formados, educados y aprendidos. ¿Qué nivel de autonomía, me dejan? Y, por supuesto, coexisten diferentes subsistemas que se relacionan y una incidencia o cambio en uno, genera cambio e influencia en los demás.

LA TEORÍA DEL ROL

La cuarta teoría es acercarnos al rol. Para mí, desde que estudié psicología social es una de la más atractivas y sirve de reflexión para los directivos, los profesores, los médicos, y todas las profesiones para saber qué está pasando con el desempeño profesional de cada uno; es cómo un análisis de conciencia por llamarlo de alguna manera. Al fin y al cabo estamos en el «gran teatro del mundo» desempeñando papeles familiares, profesionales, personales. Somos constantemente actores y actrices de papeles, algunos nos los han enseñado, en otros hay que ir improvisando y, a veces, con mucha espontaneidad y precipitación. Pues bien, en el papel de director o directora hay que evitar los problemas del rol de: ambigüedad, conflicto, confusión, sobrecarga e incompetencia. Cualquiera de estos problemas nos puede llevar a situaciones perjudiciales para el establecimiento escolar y para las personas. Según las teorías de la psicología social, los individuos que desempeñan determinados roles, responden a las expectativas de otros relacionados con los mismos y

²² GAIRÍN SALLÁN, J. (Coordinador). *La dirección de los centros educativos en Iberoamérica. Reflexiones y experiencias*. Red AGE. Santiago de Chile, Ediciones Santillana, 2011.

²³ ANTÚNEZ, S. *La acción directiva en las instituciones escolares. Análisis y propuestas*. Barcelona, Horsori, 2000.

²⁴ SANTOS GUERRA, M. A. *Hacer visible lo cotidiano: teoría y práctica de la evaluación cualitativa de centros escolares*. Madrid, Akal, 2008.

²⁵ FERNÁNDEZ ENGUITA, M. «Dirigir, en España, es morir. Resistencias corporativas y estilos de dirección en los centros docentes». *Revista de Educación*, 344 (2007) 511-532.

a sus propias expectativas. El conflicto u oposición entre los roles aparece cuando hay diferencias entre lo que los demás esperan de alguien y lo que ese alguien espera de sí mismo.

LA GESTIÓN DE CALIDAD

Esta teoría organizativa nos acerca al presente, la seguimos viviendo en nuestros días, es como una telaraña en la que estamos atrapados, no sé si todos nosotros no seremos las moscas en la «gestión de calidad». Tiene sombras y luces.

Esta teoría es de las más influyentes que han dominado y domina aún la escena mundial en las organizaciones públicas y privadas de muchos países con diferentes gobiernos conservadores y progresistas. En lo que conozco, creo que es el modelo que ha penetrado más y durante más tiempo en muchas instituciones: hospitales, ayuntamientos, centros escolares, universidades, etc. Los lenguajes misión, visión, excelencia, calidad, procesos, estándares de resultados, clientes, etc. provienen de ese modelo. En el ámbito educativo se importó y comenzó a tener presencia en los años 90 del pasado siglo en nuestro país²⁶. Lo esencial del Modelo Europeo de Gestión de Calidad era que: La satisfacción de los usuarios del servicio público de la educación, de los profesores y del personal no docente, y el impacto en la sociedad se consigue mediante un liderazgo que impulse la planificación y la estrategia del centro educativo, la gestión de su personal, de sus recursos y sus procesos hacia la consecución de la mejora permanente de sus resultados.

EDUCACIÓN COMO SERVICIO PÚBLICO

Esta no sé si se podría configurar como teoría, pero sí como principio, en situar la acción directiva y a la educación, en un estado de derecho, como un servicio público hacia la sociedad. Es una cuestión que hay que mimar porque ya vemos como las actuales crisis pueden hacer retroceder los derechos fundamentales y esta-

²⁶ En concreto, en nuestro país, se inició por parte del MEC en 1996. Se configuraron equipos de mejora en las direcciones provinciales de educación, de la que fui el responsable y empezamos a aplicar en los centros el llamado «Modelo europeo de gestión de calidad». En concreto, participé como inspector en un equipo de tres personas que asesorábamos al equipo de mejora de dos institutos para realizar la autoevaluación del centro y luego el correspondiente plan de mejora. También lo comenzamos a impartir en cursos de doctorado y formaba parte regular de los temarios de la asignatura de organización escolar. En la política educativa de Castilla y León se sigue teniendo en cuenta esa filosofía que se plasma en el modelo de evaluación externa de centros, en el modelo de autoevaluación, en el trabajo por procesos, en las cartas de servicios de los centros y de las diferentes unidades administrativas.

do del bienestar. Hay un documento «Formación de Directivos Escolares en Chile: Situación Actual, Evolución y Desafíos de su oferta»²⁷ que es un buen modelo para como desde las competencias de la dirección se puede mejorar el servicio público de la educación. Igualmente he reflexionado sobre este precepto al entender que la inspección es un instrumento esencial para actuar como servicio público y garante del derecho a la educación²⁸.

LA ESCUELA COMO UNA COMUNIDAD

En nuestro país se ha mantenido desde los años ochenta por medio de la LODE (1985) que la escuela fuera una comunidad en solidaridad y se ha intentado legislar en esa tendencia pero lo sucedido ha resultado insuficiente. Desde hace unos años, se están implementando las Comunidades de Aprendizaje y el profesor Ramón Flecha²⁹ es uno de sus ideólogos. Los directores pueden hacer mucho para fomentar ese espíritu de colaboración entre todos para conseguir los fines de la educación. Podemos decir que las últimas tendencias académicas (teoría sobre las Comunidades de aprendizaje) y diferentes leyes educativas en todo el mundo tienden a configurar el Centro Escolar como una comunidad. Es decir, propone la organización y el funcionamiento de los Centros Educativos públicos bajo unas estructuras participativas y una de las expresiones es el Consejo Escolar. Nos acercaría a este ideal de organización la definición de comunidad dada por algunos teóricos como «sociedad de solidaridad natural». Probablemente, además, ésta sea su mayor peculiaridad.

LA PEDAGOGÍA CRÍTICA

Esta corriente pedagógica arranca de la filosofía de la educación de Paulo Freire y se ha alimentado con la Teoría Crítica de la Escuela de Fráncfort. Su objetivo es crear una conciencia crítica en los protagonistas de la enseñanza a través de los procesos de enseñanza y aprendizaje con el objetivo de transformar el mundo para conseguir mayores cotas de justicia social y dignidad humana.

²⁷ MUÑOZ, G., MARFÁN, J. y VALDEBENITO, M.J. «Formación de Directivos Escolares en Chile: Situación Actual, Evolución y Desafíos de su oferta». *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17 (2) (2019), 43-65.

²⁸ ESTEBAN FRADES, S. (2011) Naturaleza y aportaciones de la Inspección educativa como servicio público, *Avances en Supervisión educativa*, 15.

²⁹ FLECHA GARCÍA, J. R. *Comunidades de aprendizaje: una alternativa educativa*. Educación y diversidad. Comunidades Educativas: II Congreso Internacional, (2004).

ALGUNAS CONSIDERACIONES FINALES

Los diferentes ensayos e investigaciones, que desde hace tres décadas se han realizado sobre la dirección escolar en España, se refieren a cuestiones sobre: el cambio legal que se ha ido produciendo en su figura, el acceso al cargo, las competencias que tiene que asumir, el ejercicio y desarrollo de las funciones, las condiciones de trabajo, el status profesional, el liderazgo pedagógico, la evaluación del desempeño del cargo, el desarrollo profesional, etc. De estas lecturas se deduce que el tema de la dirección escolar en España está muy manido y si bien hay algunas propuestas académicas y legales que intentan centrar su papel en un quehacer más pedagógico, lo evidente es que no se logra una mejora y el ejercicio de la dirección se mantiene en un enfoque más tradicional y rutinario.

El debate desde la Ley general de Educación de 1970 y sobre todo desde la LODE se ha centrado en quién y cómo se elige al director, durante cuánto tiempo, qué requisitos debe tener, cómo se forma el equipo directivo, etc. En mi ejercicio profesional como inspector he conocido buenos directores y directoras que fueron elegidos de diferentes formas; la clave en mejorar la dirección no es como se elige sino qué es lo que tiene que hacer. A esto se añade que las competencias se han mantenido estables siempre salvo, como hemos visto, con la LOMCE cuando el director asumió cometidos del consejo escolar. Indudable es que hubo un punto de inflexión cuando en 2006, con la LOE, se introdujo el ejercicio de la dirección pedagógica, unido a la innovación educativa y al impulso de los objetivos del proyecto educativo del centro. Esto se produjo debido a que los organismos internacionales apoyados en sólidas investigaciones proclamaban la suma importancia del liderazgo educativo en la dirección de los centros, pero falta un buen trecho para poder afirmar que ese liderazgo se ha logrado. Las Administraciones deberían ser más animosas y alentar con medidas experiencias de direcciones educativas centradas en el currículo; la situación actual de implantar un aprendizaje competencial en las escuelas lo pide a rabiar. No hay que perder de vista que la inspección educativa juega un papel relevante como facilitadora de este estilo de dirección y su función supervisora tiene que ir en esta línea de compromiso.

La Teoría de la Organización ha generado, en un siglo de presencia, multitud de corrientes, enfoques y escuelas. Hemos presentado y reflexionado sobre aquellas teorías que más nos pueden ayudar a comprender y a actuar hoy día más en la dirección pedagógica de una institución escolar. Hay autores que mantienen que es difícil relacionar el funcionamiento de la escuela con las teorías de las organizaciones, no obstante pensamos que es necesario hacerlo porque tienen similares elementos, características y problemas, eso sí con las peculiaridades lógicas del mundo de la educación. De todas estas teorías se puede enriquecer el modelo de una dirección más educativa.

Como inspector he comprobado lo importante que es la dirección de los centros. Cuando he vuelto a visitar los mismos centros educativos, después de unos años, he notado con evidencias el cambio que para bien o para mal se ha producido. En definitiva, es necesario dirigir y potenciar la dirección hacia un enfoque más educativo y centrado en el currículo. Es una paradoja, pero los directivos de las escuelas apenas se centran en el producto final de esa empresa que es conseguir el aprendizaje competencial del alumnado.

GERONTOLOGÍA Y OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE [ODS] EN EDUCACIÓN

NIDIA ARISTIZÁBAL-VALLEJO

Directora ejecutiva de Maestros de la Supervivencia Colombia

Secretaría Distrital de Integración Social (Bogotá, D.C.)

Miembro fundador del Colegio Gerontológico de Colombia COLGERCOL

nidia.aristizabal.vallejo@gmail.com

RESUMEN

Mi interés por el envejecimiento, la vejez y la educación surgió hace décadas. Todos los seres humanos vivenciamos el envejecimiento y esperamos llegar a la vejez; los estereotipos, prejuicios y discriminaciones son perjudiciales en especial en ese momento vital, inciden en el bienestar y calidad de vida, en la forma como establecemos relaciones interpersonales e intervenimos profesionalmente. La educación es esencial en la transformación de los estereotipos y en la formación de talento humano en todos los niveles educativos no solo en posgrados, son necesarias respuestas oportunas, eficaces y eficientes a los retos del envejecimiento de la población, así como a las necesidades, intereses, capacidades y motivaciones de las personas mayores aplicando la gerontagogía. En la revisión histórico documental se exponen algunas contribuciones de la Organización de las Naciones Unidas y de la Organización Mundial de la Salud en envejecimiento y en vejez, así como la relación con los Objetivos de desarrollo Sostenible en educación.

Palabras clave: envejecimiento; vejez; estereotipos; educación; gerontagogía; ODS.

DESEO EMPEZAR con el lema del Colegio gerontológico de Colombia COLGERCOL «*Gerontología es más que vejez, es desarrollo y envejecimiento durante el transcurso de vida*». El envejecimiento de la población es innegable, la educación tiene una gran importancia en la consecución del bienestar y la calidad de vida durante todo el curso o transcurso de vida, en especial, en el

momento vital de la vejez. En 2020 por primera vez en la historia de la humanidad las personas de 60 y más años superaron a la población de menores de cinco años. Los jóvenes y adultos de 2022 serán las personas mayores del futuro.

No es el azar o el vivir muchísimos años los que determinan o influyen en cómo se vivencia la vejez. El desarrollo y el envejecimiento son procesos vitales e integrales, no son opcionales todas las personas las experimentaremos mientras estemos vivos, no solo en el ámbito bifisiológico, también en lo espiritual, social, psicológico, económico y en la relación con el ecosistema y contexto donde nos encontramos. Como lo expresé en 2013 «solo quienes estamos vivos nos desarrollamos y envejecemos, estos procesos vitales e integrales no son una opción, hacen parte de la vida misma. La única forma de no llegar a la vejez es morir antes». En la vejez «los intereses, capacidades y potencialidades no se esfuman o pierden».

El extraordinario logro de vivir más años debe ir paralelo a la garantía de derechos, al reconocimiento y al bienestar de las personas mayores y las múltiples vejezes, sin embargo, los imaginarios comunitarios, sociales e incluso de las mismas personas mayores hacia la vejez, han evidenciado a través del tiempo un gran sesgo negativo por los estereotipos y prejuicios asociados a inutilidad, enfermedad, deterioro y dependencia por mencionar algunos.

Ya en el 44 antes de Cristo Cicerón expuso y rebatió los cuatro motivos por lo que la vejez puede parecer miserable. 1- la vejez aparta de las actividades a las personas mayores, 2- debilita el cuerpo y se pierde la fuerza física, 3- priva a los mayores de casi todos los placeres, y 4- se está más cerca de la muerte. (Lolas, 2001); a pesar de los miles de años transcurridos la percepción negativa de la vejez que presenta Cicerón sigue vigente en el siglo XXI. Es esencial modificar ese imaginario negativo y una de las mejores alternativas es a través de la educación, la información objetiva, así como el apoyo de los medios de comunicación y la publicidad desmitificando la vejez como un momento vital más dentro del curso o transcurso de vida.

Para Kirkwood (2005) la longevidad y sus formas parecen estar explicadas en un 25% por factores genéticos mientras que el 75% lo están por las condiciones socio-comportamentales. De forma tal que aunque las limitaciones del envejecimiento y la vejez proceden de nuestra biología, existe un amplio margen para el cambio y la actuación ambiental y, éstas explican una importante parte de las formas de envejecer desde un envejecimiento activo y positivo a un envejecimiento con enfermedad, dependencia y sufrimiento. (Fernández-Ballesteros, 2011, p. 108)

Dean (2006, p.3) refiere que «Uno de los logros más importantes del siglo XX ha sido los 25 años añadidos a la esperanza de vida. Sin embargo, los futuros historiadores sociales encontrarán una paradoja. Una sociedad que ha conseguido reducir con éxito la agresión del envejecimiento biológico ha sido, al mismo tiempo, incapaz de enfrentarse a los efectos negativos del envejecimiento social».

Las personas de edad son mucho más que un grupo vulnerable: son una fuente de conocimiento, experiencia y profundas contribuciones a nuestro progreso colectivo. Si pueden acceder a las nuevas tecnologías, aprenderlas y utilizarlas, estarán mejor equipadas para ayudar a alcanzar los Objetivos de Desarrollo Sostenible, que constituyen nuestro llamamiento universal a la acción para poner fin a la pobreza, proteger el planeta y velar por que, en 2030, todas las personas gocen de salud, paz y prosperidad. (Guterres, 2021)

El Objetivo 4 centrado en la educación se define intrínsecamente como aquel que busca «garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad; y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos» en el horizonte 2030 (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura [OEI] y Oficina Internacional de Educación de la UNESCO [OIE-UNESCO] (2018, p. 3), al revisar en detalle el ODS 4 de educación no se encuentra referencia específica a la educación gerontológica ni a la gerontagogía, si bien se menciona la inclusión, la equidad y la calidad de la educación, el aprendizaje a lo largo de la vida y la atención a población vulnerable; las metas e indicadores se centran en la infancia y la juventud, lo cual se puede aprovechar para promover y/o fortalecer hábitos y estilos de vida saludable desde la integralidad (biológica, ecológica, espiritual, psicológica y social entre otras), desde edades tempranas y durante el transcurso de vida, este aporte contribuiría al cumplimiento del séptimo ODS en educación «Conocimientos y competencias necesarias para promover el desarrollo sostenible».

Entidades internacionales como la Organización Mundial de la Salud [OMS] y Organización de las Naciones Unidas [ONU] desde el siglo pasado han hecho extraordinarios aportes al tema del envejecimiento y la vejez humana. Como antecedentes sobre la formación en envejecimiento y vejez documentalmente respaldado se encontró que «desde 1974 la Organización Mundial de la Salud OMS advertía sobre la importancia de la capacitación sobre envejecimiento y vejez; y tanto en el Plan internacional de Viena sobre el envejecimiento de 1982, como en el de Madrid de 2002 se reitera la relevancia de la información, la capacitación y la formación en gerontología al público en general y a los profesionales vinculados a éste campo. En la Declaración de Cartagena de Indias sobre Políticas Integrales para Personas Mayores en el Área Iberoamericana (1992), en uno de sus apartes, hace referencia a: «Toda persona que interviene profesionalmente, en forma directa o indirecta en los procesos de atención integral de las personas mayores, deberá recibir una formación adecuada» p. 30. «Es esencial estimular y promover la investigación básica y aplicada en relación con el proceso de envejecimiento, y el intercambio de información científica entre los diferentes países del área Iberoamericana» (citado por Aristizábal-Vallejo, 2007, p. 32).

El Plan internacional de Viena de 1982 inspiró en Colombia a la Universidad Católica de Oriente [UCO] a crear e impartir la carrera profesional de gerontología que se inicia en 1984 con una duración de cinco años y otorga el título profesional o de grado como «Gerontólogo» posteriormente en 1986, mediante convenio de la UCO con la Universidad San Buenaventura de Cali y de Bogotá se instituye el programa y en 1987 la Universidad del Quindío creó el programa de gerontología. En la Ley 1251 de (2008) de Colombia quedó consignado en el «artículo 17, 2. Educación, cultura y recreación inciso a) Promocionar y estimular los programas en gerontología en pre y posgrado». Teniendo en cuenta lo anterior se llevó a cabo una consulta en el Sistema Nacional de Información para la Educación superior en Colombia [SNIES] (2022) se localizaron dos programas de grado en gerontología, el de la UCO y el de la universidad del Quindío, lamentablemente los otros programas se encuentran inactivos; en cuanto posgrados se hallaron: * Especialización en Psicogerontología, * Especialización en Gestión Gerontológica, * Especialización en Neurociencia Cognitiva del Envejecimiento y * Maestría en Gerontología. Históricamente Colombia fue la primera en Latinoamérica en impartir y reconocer la titulación profesional en Gerontología, actualmente existe la licenciatura en gerontología en Argentina, Brasil, México, Panamá, Perú y Venezuela.

En el continente europeo Portugal es el único país que tiene la licenciatura en tres versiones: 1. Gerontología; 2. Gerontología social, y 3. Educação Social Gerontológica (Direção-Geral do ensino superior [DGES], 2022). En España, al realizar la búsqueda en el aplicativo QEDU (Qué Estudiar y Dónde en la Universidad) creado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, sobre la formación de grado y posgrado en envejecimiento y en gerontología, se encontró que no existe la gerontología en la titulación de grado. En posgrado, utilizando la palabra clave de gerontología se encontraron 10 másteres y dos doctorados y con la palabra clave envejecimiento 11 másteres y cinco doctorados, no se halló ninguna oferta de posgrado relacionada con el ámbito de la educación (QEDU, 2022).

El proceso vital e integral del envejecimiento durante todo el transcurso de vida y el momento vital de la vejez deben ser desmitificados como lo referían en la primera y segunda asamblea mundial del envejecimiento la Organización de Naciones Unidas [ONU]. En 2012 la OMS designó el día mundial de la salud al envejecimiento saludable con el lema «la salud añade vida a los años» destacó la necesidad de combatir los estereotipos, promovió tres mensajes: a. «Los mayores son valiosos para la sociedad y deben sentirse valorados. b. Gozar de buena salud a lo largo de la vida nos permite disfrutar al máximo de los aspectos positivos de la vejez. c. Las sociedades que se preocupan por sus mayores y promueven su participación en la vida cotidiana, estarán mejor preparadas para hacer frente a un mundo en constante evolución» (OMS, 2012, p.18).

Tanto la ONU como la OMS llevan décadas interviniendo y contribuyendo al envejecimiento de la población y a la vejez. La ONU mediante la A/RES/75/131 de 2020 toman la decisión de proclamar el período comprendido entre 2021 y 2030 como «Decenio de las Naciones Unidas del Envejecimiento Saludable» en dicho documento se destaca entre otras la *necesidad de modificar la forma de pensar, sentir y actuar ante el envejecimiento y la edad, así como el garantizar el fomento de las capacidades de las personas adultas mayores, concienciar sobre estilos de vida saludable y alfabetización sanitaria, acciones relacionadas con el ámbito de la educación.*

Con relación a la OMS, en la 73.^a Asamblea mundial de la salud WHA73(12) se aprobó la Década del Envejecimiento Saludable. (OMS, 2020a). Refieren que «El envejecimiento saludable consiste en desarrollar y mantener a edades avanzadas la capacidad funcional que hace posible el bienestar (OMS, 2020b, p.3), destaca que «para 2050, la población mundial de personas mayores será más del doble y alcanzará los 2100 millones» (OMS, 2021a, p.5). A continuación se presenta la relación del plan para la Década del envejecimiento saludable 2020-2030 con los ODS de Educación específicamente.

TABLA 1. Los objetivos de desarrollo sostenible, pertinentes, indicadores y datos desglosados necesarios para el envejecimiento saludable. OMS (2021a, p. 7)

Objetivo	Implicaciones para el envejecimiento saludable	Ejemplos de indicadores a desglosar por edades
 <p>[Educación de calidad]</p>	<p>El envejecimiento saludable requiere de un aprendizaje a lo largo de toda la vida, que permita a las personas mayores hacer lo que valoran, conservar la capacidad de tomar decisiones y conservar su identidad e independencia, así como sus metas vitales. Todo ello exige alfabetización, capacitación y espacios de participación sin obstáculos, en particular en el ámbito digital.</p>	<p>4.4.1: Proporción de jóvenes y adultos con competencias en tecnología de la información y las comunicaciones (TIC), desglosada por tipo de competencia técnica, distinguiendo también a las personas mayores</p> <p>4.6.1: Proporción de la población en un grupo de edad determinado que ha alcanzado al menos un nivel fijo de competencia funcional en alfabetización y nociones elementales de aritmética, desglosada por sexo</p>

Los cuatro ámbitos de actuación de la Década del envejecimiento saludable 2020-2030 son: 1- modificar la manera de pensar, sentir y actuar con relación al envejecimiento y la edad. 2- garantizar que se fomenten las capacidades de las personas adultas mayores en las comunidades. 3- brindar atención integral y centrada

en las personas, así como atención primaria en salud que responda a las necesidades las personas adultas mayores. 4- garantizar y proveer el acceso a la atención a largo plazo de las personas mayores que lo necesiten. Muy relacionado con el primer ámbito de actuación de la Década se encuentra la Campaña mundial contra el edadismo liderada por la OMS. Afirma que el edadismo surge cuando la edad se emplea para categorizar y dividir a las personas por propiedades o características que ocasionan desventaja, daño, o injusticia, y quebrantan la solidaridad intergeneracional. La forma cómo pensamos (estereotipos), cómo nos sentimos (prejuicios) y cómo actuamos (discriminación), si bien afectan a las personas en diferentes edades, tienen consecuencias dañinas especialmente sobre el bienestar y la salud de las personas adultas mayores. Plantean tres estrategias que han demostrado ser eficaces para reducir el edadismo: 1- la política y la legislación, 2- las actividades educativas Las actuaciones educativas para disminuir el edadismo deben incorporarse en todos los niveles y tipos de educación, desde la primaria hasta la educación superior o universitaria así como en ambientes educativos no formales y formales; 3- las intervenciones de contacto intergeneracional. OMS (2021a)

Para el desarrollo de la campaña mundial contra el edadismo la OMS diseñó un kit herramientas que fue avalado por 194 estados miembros de la OMS. Dicho kit se dirige a todo el mundo, con él se aprende sobre el edadismo, se dan las indicaciones sobre la organización de eventos para concienciar a la población, para establecer conversaciones con la comunidad, así como la utilización de las redes sociales. (OMS, 2021b).

La educación y la investigación son de gran relevancia para combatir el edadismo. En el estudio «Edadismo, esperanza de vida saludable y envejecimiento de la población: ¿cómo se relacionan?» se estimó la prevalencia global de la discriminación por edad hacia los adultos mayores y se exploraron posibles factores explicativos. Participaron 83.034 personas de 57 países, se halló que el 44% de los participantes tuvieron actitudes bajas, el 32% moderadas y el 24% altas; 34 países fueron clasificados como moderada o altamente discriminatorios. Se encontró que características como edad más joven, tener una educación más baja y ser hombre se asociaban con una mayor probabilidad de altas actitudes discriminatorias. Se concluye que una de cada dos personas presentó actitudes discriminatorias moderadas o altas hacia el envejecimiento. (Officer, Thiyagarajan, Schneiders, Nash y de la Fuente-Núñez (2020).

La modificación o transformación de los estereotipos es muy importante, entre otras, para fortalecer el autoconcepto, la autoeficacia, el empoderamiento, la participación incidente de las personas, y evitar la profecía que se autocumple desde el prejuicio y los estereotipos negativos De acuerdo con Levy, Slade, Kunkel y Kasl (2002) las autopercepciones positivas agregan vida a los años, en promedio se sobrevive 7,5 años más que las personas con estereotipos negativos.

Aristizábal-Vallejo (2015) demuestra que los estereotipos negativos hacia la vejez de 34 personas mayores se modificaron mediante una intervención educativa, con metodología participativa y vivencial desde el constructivismo, con la aplicación del aprendizaje significativo, el colaborativo y el autorreflexivo, de igual manera la utilización de estrategias como los talleres, el apoyo en Tic, la cátedra magistral, los conversatorios y el franelógrafo, así mismo, fue positivo el partir de la motivación y de los intereses de los participantes. Para Carrascal y Solera (2014) y Miñano y Martínez de Miguel (2011) Es importante que los estudios en los que se planteen intervenciones educativas se parta de los intereses de las personas mayores y se apliquen metodologías en las que las personas sean las protagonistas. Es relevante recordar la afirmación de García Márquez (1996) «educación desde la cuna hasta la tumba» la capacidad de aprendizaje está presente durante todo el transcurso de vida.

Es necesario que todos los que realizamos intervenciones educativas, hagamos conciencia sobre los propios estereotipos, prejuicios y discriminaciones hacia el proceso vital del envejecimiento y hacia la vejez, no debemos contribuir a perpetuar el edadismo hacia las personas mayores. Vale la pena precisar que la educación gerontológica hace referencia a los procesos de enseñanza aprendizaje con y para las personas durante el curso de vida, por tanto en las intervenciones educativas que llevemos a cabo con niños y jóvenes aplicaremos la pedagogía, con adultos la andragogía y la gerontagogía con personas mayores de 60 y más años. En la gerontagogía además de los procesos de enseñanza aprendizaje con y para personas mayores se deben tener en cuenta los cambios biofisiológicos sensoriales iniciados en la tercera década de la vida, así como la heterogeneidad que caracteriza la vejez, la motivación, la participación activa, por mencionar algunos.

Indiscutiblemente la educación y la promoción integral de la salud entendida desde el enfoque bio-eco-espiritual-psicológico y social, es fundamental durante todo el curso de vida y en especial en la vejez. Como lo afirmó Delors en 1996 «la educación encierra un tesoro». La formación de los docentes en envejecimiento y en vejez es esencial, en muchos documentos he encontrado que algunos autores se refieren a la pedagogía para los mayores, de igual manera, se refirieron al proceso integral de envejecimiento como sinónimo de vejez, si bien el envejecimiento abarca toda la vida y se sigue presentando en la vejez, esta última es la sumatoria de los momentos vitales anteriores, de los contextos, de la garantía de derechos y de las decisiones que por acción o por omisión se hayan tomado en el transcurso de vida por mencionar algunos. *El proceso integral del envejecimiento humano (bio-eco-espiritual y psicosocial, entre otros), así como el momento vital de la vejez transversaliza todos los ámbitos de la vida humana.*

«Aprender durante toda la vida significa replantear los contenidos de la educación a fin de que reflejen factores tales como la edad, la igualdad entre hombres

y mujeres, las discapacidades, el idioma, la cultura y las disparidades económicas» Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 1997, p. 11).

Antes de culminar quiero recordar lo que en 2006 el señor rector de la Universidad de Salamanca don Enrique Battaner dijo: «el doctorado es el nivel máximo al que se puede aspirar en todo sistema educativo. Es, en todas las latitudes, la licencia para enseñar e investigar. Es decir: no sólo un doctor es «más sabio que...» literalmente, sino que ha demostrado también estar capacitado para generar conocimiento» (Aristizábal-Vallejo, 2007a). Como doctores de esta prestigiosa y gran Universidad de Salamanca, la enseñanza y la investigación debe estar encaminada a la búsqueda y bienestar de las personas durante todo su curso de vida, reitero la necesidad de erradicar el edadismo y generar conocimiento en el campo de la gerontología.

Por último deseo agradecer la sapiencia, orientación, acompañamiento y pasión que me transmitió el doctor Don José María Hernández Díaz «Chema» por la historia, así como la reafirmación de la relevancia de la educación, mil y mil gracias.

BIBLIOGRAFÍA

- ARISTIZÁBAL-VALLEJO, N. L. Estudio Histórico Comparado de la Formación Gerontológica en Psicología: Colombia – España. Tesis doctoral (2007). Universidad de Salamanca.
- ARISTIZÁBAL-VALLEJO, N. L. Palabras de D^a Nidia Leonor Aristizábal Vallejo Becaria Universidad de Salamanca – Santander. Gabinete de Comunicación y Protocolo. Universidad de Salamanca (2007a). https://campus.usal.es/gabinete/protocolo/Becas_BSCH_2007.htm
- ARISTIZÁBAL-VALLEJO, N. L. Modificación de estereotipos negativos hacia la vejez en mayores de Bogotá mediante intervención educativa. Trabajo de grado (2015). Universidad Católica de Oriente, Gerontología.
- CARRASCAL, S. Y SOLERA, E. «Creatividad y desarrollo cognitivo en personas mayores». *Arte, Individuo y Sociedad*. 26. 1, 9-19. (2014). <https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/40100/41533>
- DEAN, M. (2006). «Envejecer en el siglo XXI, Perfiles y tendencias». *Boletín sobre envejecimiento*, San José de Costa Rica, 21, 3-18. <http://www.conapam.go.cr/mantenimiento/boletin-envejecerenelsigloXXI.pdf>
- DELORS, J. La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Ediciones Unesco. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa
- DIREÇÃO-GERAL DO ENSINO SUPERIOR [DGES]. (2022). Índice por Área de Educação/Formação e Curso. Recuperado de <https://www.dges.gov.pt/guias/indarea.asp?area=76>

- FERNÁNDEZ-BALLESTEROS, R. *Envejecimiento Activo, Libro blanco*. Capítulo 3. Posibilidades y limitaciones de la edad. Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad, 1ª edición, 113-170. (2011). http://www.imserso.es/InterPresent1/groups/imserso/documents/binario/8088_8089libroblancoenv.pdf
- GARCÍA MÁRQUEZ, G. *Un país al alcance de los niños. En Colombia: al filo de la oportunidad. Misión ciencia, educación y desarrollo*. Tomo 1. Bogotá. Tercer Mundo. (1996).
- GARCÍA, A., y TROYANO, Y. «Aprendizaje cooperativo en personas mayores universitarias. Estrategias de implementación en el Espacio Europeo de Educación Superior». *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, Pátzcuaro, México. 32, 1, (2010), 6-21. <https://www.redalyc.org/pdf/4575/457545094002.pdf>
- GUTERRES, A. Mensaje del Secretario General para 2021 ONU, en el Día Internacional de las Personas Mayores. (2021). <https://www.un.org/es/observances/older-persons-day/messages>
- LEY 1251 Por la cual se dictan normas tendientes a procurar la protección, promoción y defensa de los derechos de los adultos mayores. Diario oficial 47186 de noviembre 27. (2008). Colombia
- LEVY, B.R., SLADE, M.D., KUNKEL S.R. Y KASL, S.V. «Longevity increased by positive self-perceptions of aging». *Journal of Personality and Social Psychology*, 83, 2, (2002), 261-270.
- MINISTERIO DE CIENCIA, INNOVACIÓN Y UNIVERSIDADES. Aplicación QEDU (Qué Estudiar y Dónde en la Universidad). (2022). <https://www.educacion.gob.es/notasdecorte/compBdDo>
- MIÑANO, L. Y MARTÍNEZ DE MIGUEL, S. «El asociacionismo y las necesidades socioeducativas en los centros de mayores del municipio de Murcia». *Revista de Investigación Educativa*, 29. 2, (2011). 325-340. <http://revistas.um.es/rie/article/view/111351/135291>
- LOLAS, F. (2001). Reseña de «de Senectute» de Marco Tulio Cicerón. *Acta Bioética* Vol. VII, N° 001, 184-186. <https://www.redalyc.org/pdf/554/55470115.pdf>
- OFFICER A, THIYAGARAJAN JA, SCHNEIDERS ML, NASH P, DE LA FUENTE-NÚÑEZ V. «Ageism, Healthy Life Expectancy and Population Ageing: How Are They Related?». *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 17. 9. (2020). 3159. <https://doi.org/10.3390/ijerph17093159>.
- ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA [OEI] EN COLABORACIÓN CON LA OFICINA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN DE LA UNESCO [OIE-UNESCO]. Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación en Iberoamérica. OEI, OIE-UNESCO 2018. https://cerlalc.org/wp-content/uploads/2019/02/56_Iberoam%C3%A9rica_inclusiva_Gu%C3%ADa.pdf
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA [UNESCO]. La educación de las personas adultas. La declaración de Hamburgo, la agenda para el futuro. (1997). https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116114_spa

- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD. Día Mundial de la Salud 2012- Envejecimiento y salud -Carpeta para organizadores de actos y eventos. (2012). http://whqlibdoc.who.int/hq/2012/WHO_DCO_WHD_2012.1_spa.pdf
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD. WHA73/2020/REC/1. 73.^a Asamblea mundial de la salud WHA73(12) Década del Envejecimiento Saludable 2020-2030 (p.50). (2020a). https://apps.who.int/gb/ebwha/pdf_files/WHA73-REC1/A73_REC1-sp.pdf#page=1
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD [OMS]. Década de Envejecimiento Saludable 2020-2030. (2020b). https://cdn.who.int/media/docs/default-source/decade-of-healthy-ageing/decade-proposal-final-apr2020rev-es.pdf?sfvrsn=b4b75ebc_25&download=true
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD [OMS]. Informe mundial sobre el edadismo. Resumen. (2021a). <https://www.who.int/es/teams/social-determinants-of-health/demographic-change-and-healthy-ageing/combating-ageism/global-report-on-ageism>.
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD. Campaña mundial contra el Edadismo. Kit de herramientas. (2021b). https://cdn.who.int/media/docs/default-source/campaigns-and-initiatives/global-campaign-to-combat-ageism/global-campaign-to-combat-ageism---toolkit---es.pdf?sfvrsn=6c546ce7_22&download=true
- SISTEMA NACIONAL DE INFORMACIÓN PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN COLOMBIA [SNIES]. 2022. Consulta de Programas. Recuperado de <https://hecaa.mineducacion.gov.co/consultaspublicas/programas>

EDUCACIÓN DE CALIDAD (ODS N° 4) A TRAVÉS DEL DEPORTE DESDE LA PERSPECTIVA IBEROAMERICANA

M^a JOSÉ DANIEL HUERTA

Facultad de Educación. Universidad de Salamanca

marijo@usal.es

RESUMEN

La concreción de los objetivos de desarrollo sostenible (ODS) en la Agenda 2030 obliga a los países a diseñar políticas públicas para contribuir a la consecución de los mismos.

En el presente artículo se destaca el papel que ejerce el deporte en los países iberoamericanos para asegurar una educación de calidad, considerando que la educación se establece como la esencia para combatir la pobreza en el mundo y alcanzar el progreso, de ahí la importancia de facilitar el acceso al mayor número de personas.

Los diferentes programas de deporte para el desarrollo que se han implementado en Iberoamérica han ayudado a sus ciudadanos a mejorar sus hábitos de vida y su posición social y económica, en definitiva, a progresar. De esta manera, se observa que el enfoque iberoamericano pretende aprovecharse de las oportunidades que ofrece el deporte, ya que también actúa como facilitador del desarrollo sostenible en su región.

Palabras clave: deporte; enseñanza de calidad; ODS; Iberoamérica; programas del deporte para el desarrollo.

INTRODUCCIÓN

LA ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), junto con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), tratan de cooperar a nivel internacional en estos tres ámbitos para establecer la paz y contribuir a la consecución de los objetivos de desarrollo sostenible (ODS) planificados para el

2030. Ambas organizaciones sostienen que la educación, la ciencia y la cultura son herramientas que favorecen el desarrollo humano y que originan oportunidades para mejorar el futuro de las personas.

Con la materialización de los ODS se pretende una intervención internacional, por ello también se conocen como *Objetivos Mundiales o Globales*, pues mediante una acción universal se propone cuidar el planeta, erradicar la pobreza y asegurar el progreso y la paz en el mundo. Para conseguirlo, en la Agenda 2030 se han fijado metas diferentes para cada uno de los diecisiete ODS.

En el presente artículo vamos a resaltar el papel de la actividad físico-deportiva en la consecución de los ODS. Concretamente, nos centraremos en destacar su aportación para lograr el objetivo número 4, *La educación de calidad*, pues se considera que una correcta educación puede *garantizar la educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos*. Por tanto, la educación se establece como la esencia para alcanzar el progreso y de esta forma combatir la pobreza en el mundo, de ahí que sea tan importante facilitar el acceso al mayor número de personas.

Como se indica en la primera parte del libro *El deporte como herramienta para el desarrollo sostenible. Introducción conceptual y revisión de experiencias*, las instituciones internacionales tienen asumido que la actividad físico-deportiva es un mecanismo muy potente que promueve la integración y el desarrollo sostenible. Por este motivo, en la Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015 se reconoce que «el deporte contribuye cada vez más a hacer realidad el desarrollo y la paz promoviendo la tolerancia y el respeto, y que respalda también el empoderamiento de las mujeres y los jóvenes, las personas y las comunidades, así como los objetivos en materia de salud, educación e inclusión social» (Naciones Unidas, 2015), lo que se ha mantenido en la agenda de desarrollo de los países latinoamericanos, debido a que es un acuerdo de la Secretaría General Iberoamericana. Posteriormente, en 2018, se firmó un convenio de colaboración entre la Secretaría General Iberoamericana (SEGIB) y el Consejo Iberoamericano del Deporte (CDI) y confeccionaron un informe general para concretar el papel funcional del deporte para contribuir al cumplimiento de la Agenda 2030 y llevar a efecto los ODS. Por otro lado, se elaboró un informe más específico en el que se detallaban y se reconocían precisamente las oportunidades de la utilización del deporte en algunos países de la región.

En las diferentes Cumbres Iberoamericanas se han tratado políticas públicas del deporte con la intención de puntualizar de qué forma el deporte puede fomentar una educación de calidad y contribuir a la sostenibilidad tomando como referencia su valor sociocultural, pues algunos programas nocturnos de deporte ayudan a reducir la violencia e incluso la criminalidad en zonas donde la violencia es extrema. Además, las personas que practican ejercicio físico tienen mejor calidad de vida y

en muchos casos consiguen mejores condiciones laborales debido a que el deporte facilita la reinserción social y laboral; la promoción del deporte disminuye las diferencias de género y resulta educativo para los niños. De esta manera, se observa que el enfoque iberoamericano pretende aprovecharse de las oportunidades que ofrece el deporte, ya que actúa como facilitador del desarrollo sostenible en su región.

El que fuera secretario general de la ONU de 1997 a 2006, Kofi Annan, sostenía que «El deporte es un lenguaje universal que puede unir a las personas, sin importar su origen, sus creencias religiosas o su situación económica» y que «el lenguaje deportivo de la emoción, la inclusión, la cooperación y la motivación es un lenguaje universal, como es universal la Agenda 2030», dando por hecho que el deporte sería el mejor recurso para alcanzar los ODS en Iberoamérica.

De los ODS explícitos en la Agenda de 2030, el tercero, *Salud y bienestar: garantizar una vida sana y promover el bienestar para todos en todas las edades*, con diferencia, es el que se relaciona directamente de la actividad física y deportiva, pero es evidente que también se vincula a otros objetivos. Como hemos anotado previamente, en esta publicación vamos a poner el énfasis en el ODS n° 4. Podemos afirmar que, mediante el trabajo realizado en el ámbito físico-deportivo, incluyendo dentro del mismo el espacio de la asignatura de Educación Física, se puede contribuir a la eliminación de diferencias sociales y de género en la educación, al cuidado del medio ambiente promoviendo la cultura sostenible, al fomento de estilos de vida saludables y de actitudes pacíficas para la resolución de conflictos potenciando el juego limpio y también se puede trabajar la diversidad cultural. Por todo ello, en el ámbito de la educación formal, la Educación Física se convierte en una asignatura muy válida para ofrecer una educación de calidad.

El objetivo de esta publicación es dar a conocer la contribución de la práctica físico-deportiva en las metas del objetivo n° 4, poniendo de manifiesto las políticas pautadas para conseguir una educación inclusiva, equitativa y de calidad desde una perspectiva iberoamericana. La intención es trabajar dentro del ámbito deportivo para dar respuesta y ofrecer alternativas a las nuevas necesidades que se presentan ante el nuevo panorama mundial actual y evitar así la marginación y la exclusión social. Así, entendemos que la actividad física y deportiva puede ayudar a hacer frente a las desigualdades sociales, ya que Iberoamérica integra realidades sociales, culturales y económicas muy diversas, que es necesario conocer para que las distintas comunidades puedan mantener un desarrollo sostenible y alcanzar su prosperidad.

OBJETIVO 4. LA EDUCACIÓN DE CALIDAD: GARANTIZAR LA EDUCACIÓN INCLUSIVA, EQUITATIVA Y DE CALIDAD Y PROMOVER OPORTUNIDADES DE APRENDIZAJE DURANTE TODA LA VIDA PARA TODOS

Como se ha indicado, en la Agenda 2030 se establece la necesidad de disponer de una educación de calidad debido a que se considera esencial para el desarrollo de todas las personas, de ahí la importancia de la accesibilidad para todo el mundo con independencia de su condición social. Este objetivo contempla la educación como un proceso formativo que debe estar presente a lo largo de toda la vida y determina la importancia de mejorar la calidad de la misma en todos los niveles educativos y de facilitar su acceso.

En muchos países iberoamericanos (Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, R. Dominicana, Uruguay y Venezuela) las tasas brutas de escolarización en educación primaria se encuentran próximas al 100%. En el caso de la educación secundaria las tasas brutas de escolarización son inferiores, pero la mayoría de los países alcanzan el 80% o lo sobrepasan, excepto Guatemala, Honduras, Nicaragua, Panamá, Paraguay y R. Dominicana. En todos últimos estos países se alcanza al menos el 60% (Huitrón, A., Santander, G., Alonso, J.A., 2017).

Hay que tener presente que los estudios realizados en torno a la escolarización no aportan datos sobre la calidad de la oferta educativa existente ni del aprovechamiento que realizan los escolares de la misma.

El objetivo 4 no pone énfasis únicamente en la enseñanza obligatoria, sino que insiste en la atención especial que se debe poner en la educación preescolar, ya que resulta esencial en el desarrollo de los niños y los prepara para afrontar y aprovechar con mayor éxito las etapas de formación posteriores. Otra de las metas propuestas para este objetivo es la búsqueda de la equidad en la educación en cuanto a la igualdad de género.

A continuación, vamos a mostrar cómo el deporte contribuye a alcanzar el objetivo nº 4 de los ODS, la educación de calidad. Después de conocer algunos programas iberoamericanos en consonancia con la Agenda 2030 y más concretamente para garantizar la consecución del objetivo 4, podemos afirmar que el deporte es un arma muy poderosa para lograr las metas propuestas de dicho objetivo. En el siguiente apartado se van a mostrar algunos programas de deporte para el desarrollo (DPD) que se han utilizado en Iberoamérica para transmitir valores sociales, mejorar la calidad de vida de los participantes enriqueciendo sus capacidades físicas, cognitivas, emocionales, la autoestima, el empoderamiento de las personas más vulnerables, las habilidades de liderazgo, la comunicación, la empatía, el respeto a las diferencias, la resolución de conflictos de forma pacífica...

Algunos de los programas tienen pocos años de recorrido, lo que provoca que, a pesar de haber sido evaluados, no se pueda realizar la comparativa de los resultados obtenidos durante algunos años para poder observar la tendencia de los mismos e identificar áreas de mejora, necesarias para guiar u orientar el planteamiento de políticas públicas deportivas y poder apoyar las metas y ODS acordados en la Agenda 2030. Por este motivo es necesario continuar trabajando sigilosamente, con prudencia, apostando firmemente por el diseño de nuevos DPD y la preparación íntegra de las personas que los van a implementar (Secretaría General de Iberoamericana y Consejo Iberoamericano del deporte-2ª parte, 2019).

Un estudio realizado para Sported en el Reino Unido refleja las posibilidades que ofrece el deporte para reducir los comportamientos antisociales, la tasa de crímenes en algunos países, el consumo de drogas, los problemas de salud, el fracaso escolar y el absentismo, las diferencias de género, la falta de autoestima y de motivación, mejorar los resultados académicos... Los resultados de esta investigación, emanados del estudio de 4.000 proyectos, determinaron que el hecho de haber trabajado a través del deporte para mejorar la calidad de la educación había reducido el coste de intervención alrededor de un 16%. Respecto a la mejora de los resultados académicos, este estudio concluye que los estudiantes que participaban en programas de deporte extraescolar obtenían mejores resultados (Secretaría General de Iberoamericana y Consejo Iberoamericano del deporte-2ª parte, 2019).

Por otro lado, la UNESCO también reconoce la repercusión que tiene el deporte en la transmisión de valores en la educación, tales como: el afán de superación, el respeto, la empatía, la inclusión, la igualdad, el esfuerzo, el juego limpio, la disciplina... De tal forma, que estos valores han de ser asumidos por los docentes como una innovación educativa para apostar por una educación de calidad. Así pues, el deporte, debido a la atracción y motivación que despierta en la mayoría de niños y jóvenes, puede servir como soporte en otras materias escolares para hacer más atractivo el proceso de aprendizaje. En el caso concreto de la Educación Física debería jugar un papel primordial, ayudando a crear una asignatura verdaderamente útil para mejorar la calidad de vida de las personas.

El deporte también favorece el aprendizaje social y emocional. Por este motivo, en Iberoamérica se utiliza, principalmente el fútbol, como instrumento motivador en la enseñanza, ya que atrae a niños y adolescentes apartados del sistema educativo y propicia su desarrollo.

PROGRAMAS DE DEPORTE PARA EL DESARROLLO EN IBEROAMÉRICA

Aunque se reconoce el valor del deporte y se plantean alternativas para llevar a cabo en diferentes sociedades con el ánimo de lograr los ODS, no existen muchas in-

vestigaciones que pongan de manifiesto DPD. No obstante, hay que destacar que el Banco Iberoamericano de Desarrollo (BID) realizó una publicación titulada *Deporte para el desarrollo* (Jaitman, L., Scartascini, C, 2017), donde se indican los DPD que se han llevado a cabo desde 2004 en países de América Latina y del Caribe.

Teniendo en cuenta que el 53,5% de jóvenes con edades comprendidas entre 13 y 23 años no estaban matriculados en centros educativos y el 16,1% de jóvenes entre 15 y 24 años no tenían trabajo, el BID asumió el deporte como medio de reinserción en los centros escolares y de ayuda para su inmersión en el entorno laboral, por lo que se puede concluir que el deporte se convirtió en un elemento de cambio y desarrollo en Iberoamérica.

Las 17 propuestas heterogéneas (ver fig. I) consolidadas como DPD por el BID se dirigieron a jóvenes y adolescentes (en torno a 90.000) en situaciones marginales. El objetivo era dotarlos de las capacidades necesarias para mejorar su posicionamiento social y económico, convirtiéndolos de esta manera en personas más productivas, con mejor calidad de vida.

FIG. I. Mapa de iniciativas de DPD (Jaitman, L., Scartascini, C, 2017)



Estos diecisiete DPD se pueden agrupar dependiendo de la utilidad principal que se le da al deporte. Así, el BID establece cinco grupos: los programas que emplean el deporte como herramienta para mejorar la educación, las habilidades y los resultados del mercado laboral; los que lo establecen como instrumento para la inclusión y el capital social; los que se sirven del mismo para mejorar la salud, el bienestar y los resultados sociales; los que lo utilizan como elemento para la reducción y/o exterminación de la criminalidad y la delincuencia; y los que lo proponen para conseguir la igualdad de género.

Seguidamente se exponen los DPD reflejados en la fig. I, atendiendo al valor del deporte:

- a. *El deporte como herramienta para mejorar la educación, las habilidades y los resultados del mercado laboral*
 - A ganar. Este proyecto se centra en la formación de jóvenes para disminuir el desempleo o integrarse en la educación formal. Se ha desarrollado tanto en zonas urbanas como rurales. En un primer momento se instauró en Brasil, Ecuador y Uruguay, llegando a más 3.200 jóvenes. Tras su éxito, se implantó en otros países, como: Argentina, Barbados, Brasil, Colombia, República Dominicana, Ecuador, Jamaica, México, Uruguay, San Cristóbal y Nieves, San Vicente y Las Granadinas, dando servicio a más de 12.000 jóvenes e incluso también a personas con alguna discapacidad. Aproximadamente el 70% de los usuarios consiguieron finalizar el programa, y de esos, en torno al 65% comenzaron a trabajar o se iniciaron en estudios oficiales.
 - Programa Árbol de la Vida. Se trata de otra iniciativa que pretendía mejorar la educación, el empleo juvenil y prevenir las conductas violentas entre individuos con carencias económicas o que se encontraban en riesgo de exclusión social. Se propuso en Betim (Brasil) y se dirigió a unos 9.000 niños y adolescentes que tenían entre 3 y 18 años. Este programa sirvió para fortalecer a los participantes mejorando sus condiciones de vida y su situación educativa, hasta tal punto que se redujo el analfabetismo alrededor de un 40% y se consiguió aumentar la matriculación del 24% en la educación primaria y un 59% en la secundaria.
 - Programa Pescaíto. Se desarrolló en la zona de Pescaíto, un barrio excesivamente pobre y con un índice de violencia muy alto. Se situaba en Santa Marta (Colombia). Utilizaba el deporte para enseñar habilidades laborales con la pretensión de fomentar la igualdad de oportunidades y favorecer la inclusión y el desarrollo sostenible. El fútbol se empleaba para enseñar a tomar decisiones correctas, transmitir valores y mejorar sus habilidades

sociales. Además, desde el programa se intentaba también involucrar a las familias para alcanzar un mayor impacto y reforzar las relaciones entre todos los integrantes.

Dentro del programa se trabajaban técnicas de resolución de conflictos, la igualdad, la educación sexual, la prevención del consumo de drogas, la inclusión, el acceso a la escuela, la correcta utilización del tiempo libre y el acceso al empleo para jóvenes de entre 15 y 17 años.

- Programa Mejoramiento de Resultados Académicos y de Vida en Niños y Jóvenes de Manizales. Su objetivo era promocionar el fútbol y otro deporte para mejorar los resultados académicos y asegurar el aprendizaje permanente de 500 niños y jóvenes de entre 10 y 15 años de Ciudadela Norte, comuna de Manizales (Colombia). Las actividades planteadas estaban enfocadas a desarrollar las capacidades cognitivas, instaurar valores, potenciar habilidades socioemocionales y reducir las conductas violentas.
- Programa piloto del Centro Deportivo Carrefour (Centre Sportif de Carrefour). Desarrollado en Puerto Príncipe, en Haití. Este programa promocionó la práctica de deportes divertidos fuera del ámbito escolar, brindando oportunidades de aprendizaje a unos 14.500 niños y jóvenes de entre 6 y 14 años, para contribuir a su desarrollo cognitivo, físico y emocional. Se pretendía crear individuos activos y positivos a nivel social. El programa se subdividía en dos, uno que se llevaba a cabo durante el curso escolar y otro durante el verano, un campamento. En el primero se utilizaban diferentes disciplinas deportivas y juegos adaptados a las diferentes edades, con el objetivo de transmitir valores, hábitos de vida saludables y de cuidado del medio ambiente y enseñar habilidades sociales. Por otro lado, el programa que se organizaba en la época estival se dirigía a niños sin escolarizar, que eran muy vulnerables, por ello se impartían 20 horas semanales de ejercicio controlado y otras 20 horas de formación sobre enfermedades de transmisión sexual, planificación familiar y otras patologías contagiosas.
- Programa del Centro Deportivo por la Esperanza (Centre Sport pour L'Espoir). Su objetivo era construir una instalación deportiva de alto rendimiento en Haití con capacidad para 180 deportistas. Se inauguró en el año 2014 con la pretensión de mejorar el nivel de los deportistas de élite del país y garantizar principalmente el juego limpio y el trabajo en equipo.
- Programa Capacitación para Funcionarios Públicos en Gerencia Deportiva. Se realizó en Brasil para mejorar la formación de los funcionarios públicos en estrategias de gestión colaborativa, la evaluación de esas estrategias y la creación de alianzas entre sectores del ámbito privado y público.

b. *Deporte para la inclusión y el capital social*

- Programa En sus marcas, listo... inclusión. Se inició en el año 2017 con la intención de llevarlo a cabo en seis países: Brasil, Colombia, Ecuador, Nicaragua, El Salvador y Perú. Su objetivo era adaptar las estructuras de los Juegos Paralímpicos Nacionales para fomentar la inclusión social, mejorando el acceso de las personas discapacitadas al deporte.
- Programa El Deporte y la Educación Inclusiva como Herramientas para el Desarrollo. Se puso en marcha en el año 2017 en Panamá para posibilitar la inclusión social de niños de entre 6 y 18 años con discapacidad intelectual que estudiaban en escuelas de primaria y secundaria. Se pretendía crear entornos más inclusivos para niños y jóvenes con discapacidad intelectual, favorecer la interacción social entre escolares con y sin discapacidad y dar visibilidad y empoderar a las personas con discapacidad intelectual.
- Programa Fútbol Net (I, II, III). Se ha desarrollado en Brasil, Colombia y México donde han participado alrededor de 5.500 jóvenes. La finalidad de este programa era reeducar a través del deporte de forma pedagógica, utilizándolo como medio para trabajar específicamente la discriminación, la igualdad de género y la convivencia, y así reducir el nivel de violencia. Empleaba el diálogo en el fútbol como elemento esencial para garantizar la comprensión y la empatía dentro de los equipos, para lo que se impartían cuatro horas de clases a la semana durante cuatro meses.

c. *Deporte para la salud, el bienestar y los resultados sociales*

- Programa Regional contra el Chagas. Se fundó en países de América del Sur, como Bolivia, Argentina y Paraguay. Su misión era crear hábitos preventivos en niños mediante la práctica de actividad físico-deportiva para evitar contraer la enfermedad de Chagas y poder controlarla o bien proceder a su exterminación.

d. *Deporte contra la criminalidad y la delincuencia*

- Programa Ilumina tu Vida, Centros Comunitarios de Luz. Desarrollado en Brasil, Colombia, México y Perú. Tomando como referencia algunas instalaciones deportivas, desde el programa se han generado propuestas para aprovechar al máximo la energía y de esta forma contribuir a la sostenibilidad y garantizar la seguridad pública. El hecho de instalar luz en 27 campos de deporte propició su utilización durante más tiempo, impulsando así el ocio deportivo nocturno y mejorando la seguridad de las instalaciones.

- Programa La Banda Celeste. Se ha desarrollado en Uruguay con el fin de prevenir la violencia y la delincuencia en menores y posibilitar la reinserción de aquellos que han sido juzgados por la ley. Este programa velaba por la seguridad de los ciudadanos y por ello se ofrecían sesiones formativas a jóvenes vulnerables, de entre 13 y 18 años, sin estudios ni trabajo y que vivían en zonas pobres. Se programaban diferentes actividades (deportivas, culturales, laborales...).
- Programa Fútbol para la Esperanza (I y II). Mediante la práctica de fútbol se intentaba inculcar valores, trabajar habilidades sociales y transmitir hábitos de vida saludable a niños y jóvenes colombianos de entre 5 y 18 años. Su fin último era prevenir la violencia y los delitos en las instalaciones deportivas municipales.

e. *Deporte para la igualdad de género*

- Programa Niñas viviendo con altura. Se diseñó en El Alto (Bolivia) para empoderar a las niñas, tratando de mejorar su autoestima y apoyándolas para ejercer sus derechos. Desde el programa se trabajó directamente con niñas, con sus familias e indirectamente con la sociedad en general para reconocer la igualdad de género y prevenir así la violencia machista. Se potenciaron las habilidades deportivas en niñas y mujeres, dando opción para practicar cualquier disciplina deportiva con libertad.

Entre los beneficios obtenidos tras la puesta en práctica de las iniciativas citadas, se pueden extraer los siguientes: desarrollo de habilidades para aprender a trabajar en equipo, disminución de la tasa de paro, aumento de la autoestima, mejora del desarrollo económico y social, disminución de la violencia, mejora de la salud y el bienestar, inclusión social...

CONCLUSIONES

Es evidente que promover la actividad físico-deportiva resulta una magnífica alternativa para mejorar los hábitos saludables y la calidad de vida de las personas. Además, como se ha indicado a lo largo del artículo, el deporte favorece el autocontrol, la disciplina, la autoestima, el respeto, la convivencia, el afán de superación, el trabajo en equipo, la transmisión de valores, la empatía, previene el consumo de drogas, aparta a niños y jóvenes de entornos turbulentos...

Para actuar en consonancia con la Agenda 2030 e impulsar el desarrollo de algunos países de Iberoamérica, se ha podido comprobar que desde el año 2004 el BID ha colaborado activamente en múltiples programas deportivos que:

- Se han implementado en 18 países: Argentina, Barbados, Bolivia, Brasil, Colombia, República Dominicana, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Haití, Honduras, Jamaica, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú y Uruguay.
- Han beneficiado a casi 90.000 personas, siendo su gran mayoría niños y jóvenes.
- Han colaborado más de 20 socios en la implantación y el sostenimiento de los programas.
- En algunos países, como se puede observar en la fig. I, se han desarrollado hasta 5 DPD.
- Han utilizado el deporte como medio de enganche para seducir y mantener a niños y jóvenes en los mismos y alejarlos de realidades sociales complicadas.
- Han reducido las tasas de delincuencia y criminalidad, evitando enfrentamientos y rechazando conductas violentas.
- Han mejorado los resultados escolares de niños y jóvenes, favoreciendo su desarrollo y sus posibilidades de futuro.
- Han facilitado el acceso a la educación y han disminuido el fracaso escolar y el absentismo.
- Han fomentado la igualdad de género y la inclusión social.
- Han aumentado las tasas de empleo y de escolarización.

Es evidente que todos estos programas han supuesto grandes beneficios para la sociedad iberoamericana, no obstante, hay que advertir que, para poder seguir contribuyendo a la consecución de los ODS, estos programas deben:

- Estar en manos de personas que estén formadas adecuadamente para garantizar el correcto desarrollo de los distintos programas.
- Ser evaluados de forma sistemática e íntegramente para conseguir los objetivos propuestos.
- Potenciar el cuidado del medio ambiente y contribuir al desarrollo sostenible.

Todo esto ha de ser fruto de un trabajo coordinado, comprometido y programado. Se trata de un proceso que lleva su tiempo para concienciar a la sociedad y conseguir las metas establecidas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARRIEL, J., VÉLEZ, G., URREA J., MITE, S., LLANOS, L., CALEÑO, M. *El deporte como herramienta para el desarrollo sostenible*. Ecuador, Universidad Técnica de Babahoyo, 2022. Disponible en: <https://www.studocu.com/ec/document/universidad-tecnica>

- ca-de-babahoyo/historia/iberoamerica-y-la-agenda-2030-el-deporte-como-herramienta-para-el-desarrollo-sostenible/23322580
- DARNELL, S. *El deporte como forma de promover el desarrollo internacional*. Naciones Unidas. Naciones Unidas. Disponible en: <https://www.un.org/es/chronicle/article/el-deporte-como-forma-de-promover-el-desarrollo-internacional#>
- HUITRÓN, A., SANTANDER, G., y ALONSO, J.A. (Dir.). *Iberoamérica y los objetivos de desarrollo sostenible*. Madrid, Secretaría General Iberoamericana, 2017.
- JAITMAN, L., y SCARTASCINI, C. *Deporte para el desarrollo*. Banco Iberoamericano de Desarrollo, 2017. Disponible en: <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Deporte-para-el-desarrollo.pdf>
- NACIONES UNIDAS. *Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015, p. 11*. Disponible en: https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1_es.pdf
- ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA, OFICINA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN DE LA UNESCO. *Iberoamericana inclusiva. Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación en Iberoamérica*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura y la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO, 2018. Disponible en: https://cerlalc.org/wp-content/uploads/2019/02/56_Iberoam%C3%A9rica_inclusiva_Gu%C3%ADa.pdf
- SECRETARÍA GENERAL IBEROAMERICANA Y CONSEJO IBEROAMERICANO DEL DEPORTE. *Iberoamérica y la Agenda 2030. El deporte como herramienta para el desarrollo sostenible. Introducción conceptual y revisión de experiencias. Primera parte*. Montevideo. Secretaría General Iberoamericana y Consejo Iberoamericano del Deporte. 2019.
- SECRETARÍA GENERAL IBEROAMERICANA Y CONSEJO IBEROAMERICANO DEL DEPORTE. *Iberoamérica y la Agenda 2030. El deporte como herramienta para el desarrollo sostenible. Perspectivas, avances y oportunidades. Segunda parte*. Montevideo, Secretaría General Iberoamericana y Consejo Iberoamericano del Deporte, 2019.
- SECRETARÍA GENERAL IBEROAMERICANA. *II Plan de acción cuatrienal de la cooperación Iberoamericana PACCI. 2019-2022*. Guatemala, Secretaría General iberoamericana, 2018.
- UNESCO. *Values Education through Sport*. Disponible en: <http://www.unesco.org/new/en/social-and-human-sciences/themes/physical-education-and-sport/values-education-through-sport/>
- VIVO, S., SARIC, D., MUÑOZ, R., LÓPEZ-PEÑA, P., MCCOY, S., BAUTISTA-ARREDONDO, S. *Guía para medir comportamientos de riesgo en jóvenes*. República de Corea y Finlandia, VIVO, S., y SARIC, D., 2013.

APORTACIONES AL OBJETIVO 4 DE LA AGENDA 2030 DESDE LA DIRECCIÓN DE UN CONSERVATORIO SUPERIOR DE MÚSICA

M.^a CONSUELO DE LA VEGA SESTELO
Directora del Real Conservatorio Superior de Música de Madrid
vegasesstelo@usal.es

RESUMEN

Este artículo pretende mostrar, desde la experiencia personal, la necesidad de tener en cuenta en la Dirección de un Conservatorio Superior de Música los Objetivos planteados por la Agenda 2030 de la ONU. Desde un análisis de lo que significa la educación musical, de lo que es un Conservatorio Superior de Música como centro público docente, de lo que significa la dirección de un centro educativo de estas características se pretende realizar aportaciones en el campo de la gestión educativa que ayuden a la consecución de las metas establecidas; siempre teniendo en cuenta a la música y la cultura como referentes y a la creatividad como metodología.

Palabras clave: educación musical; conservatorio; dirección educativa; agenda 2030; cultura.

LA EDUCACIÓN MUSICAL

MUCHAS SON LAS DEFINICIONES y análisis que se han hecho sobre el concepto de Educación a lo largo del tiempo, pero para el tema que nos ocupa nos quedamos con la idea que Paulo Freire tenía sobre la Educación. Según Verdeja Muñiz, para Freire «el principal valor y objetivo de la educación era la transformación de un mundo desigual e injusto en uno ético y profundamente solidario. Él albergó las posibilidades del cambio y la transformación. Por este motivo defiende la esperanza como una virtud muy importante en la práctica educativa de cualquier docente».

De la interpretación de Freire sobre la Educación podemos deducir la creencia y la fuerza que esta actividad tiene entre las personas, de generación en generación, para transformar un mundo desigual en un mundo solidario e igualitario.

Teniendo en cuenta el concepto de Educación para la ciudadanía mundial de la UNESCO donde se considera necesario poner a disposición de los educandos de todas las edades los medios para reflexionar y desarrollar una actitud proactiva hacia un mundo más pacífico, tolerante, seguro y sostenible¹, se puede establecer que la Educación puede ser una herramienta hacia la igualdad, la inclusión y las oportunidades de aprendizaje para todos.

Como un área de la Educación se encuentra la Educación Artística que utiliza las artes al servicio de la Educación en un doble sentido: como herramienta metodológica o como objetivo del conocimiento en sí mismo. Trabaja con los sentimientos, ofrece nuevas posibilidades de lenguaje que ayuda a la persona en su desarrollo crítico de la realidad, en poder manifestar las emociones, en poder utilizarlas y ponerlas al servicio del bien común.

No toda la educación artística es igual, depende del arte que queramos desarrollar. De todas las manifestaciones artísticas, la música es la que utiliza los procesos intelectuales más complejos y elaborados a través de la historia. Requiere de una formación amplia a lo largo del tiempo para poder entender su lenguaje y así utilizarlo.

Podemos aplicar la música como una herramienta de trabajo en la formación integral de las personas, en este caso con contenidos básicos podremos realizar una educación musical basada en la manifestación de los sentimientos, la participación activa de los estudiantes, el desarrollo de la creatividad individual y colectiva, y el uso de las emociones, su entendimiento y control en la resolución de los conflictos.

Y podemos utilizar la formación musical como la formación de profesionales que continuarán esta cadena, entre otras actividades, en la sociedad. Es en este aspecto en donde vamos a centrar nuestro análisis, concretamente en los centros o establecimientos educativos que se dedican a formar músicos profesionales y en lo que la actividad directiva aporta o contribuye a este hecho.

No podemos finalizar esta pequeña introducción sin hacer una reflexión sobre la relación de la cultura y la educación musical. Es una línea muy complicada de definir. No se contempla el mundo de la educación musical o artística sin el mundo del arte y, por tanto, sin la cultura como el campo o espacio donde, a través de las actividades artísticas, nos relacionamos, observamos o participamos del arte. Por este motivo los centros educativos que son centros de formación musical se

¹ En, <https://es.unesco.org/themes/ecm>, «Educación para la ciudadanía mundial».

mueven entre la educación, la música, la cultura y el arte sin poder separar unos de otros pues todos ellos son necesarios para el objetivo educativo de formar un músico.

Ante esto, los centros de enseñanza musical, en concreto los centros superiores como es un conservatorio superior de música se hacen, a menudo, las siguientes preguntas:

- Formamos músicos, pero ¿el objetivo es solo el desarrollo de una profesión?
- ¿Qué significa un músico al servicio de la sociedad?
- ¿Qué podemos devolver después de catorce años de formación?
- ¿Cómo podemos contribuir a una sociedad más justa e igualitaria desde el campo musical?
- Un Conservatorio Superior de Música ¿es un centro docente? ¿un centro del saber musical? ¿un centro cultural? ¿es un centro de reflexión? ¿de encuentro?..... ¿qué es?
- Nuestros Conservatorios Superiores forman ciudadanos, pero ¿ciudadanos de qué sociedad? ¿hacia dónde queremos ir? ¿qué metas queremos alcanzar?

OBJETIVO 4 PARA LA EDUCACIÓN DE LA AGENDA 2030

En el avance de las sociedades actuales encontramos reflexiones y análisis que intentan que todas las personas tengan las mismas oportunidades en la educación, en la sanidad, en cubrir las necesidades básicas, en contar con el respeto de los demás, en vivir en una sociedad de paz, no violenta, libre, digna y solidaria, una sociedad respetuosa con el medio ambiente, sostenible y que debe dejar a las generaciones futuras un lugar de convivencia cada vez mejor. Para ello la Organización de Naciones Unidas diseñó una Agenda de Objetivos para el 2030, donde cada objetivo iba acompañado de una serie de metas para conseguirlo. El Objetivo 4 de la Agenda 2030² establece «Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos».

De todas las metas que este Objetivo 4 marca nos vamos a centrar en:

«(...)

4.3 De aquí a 2030, asegurar el acceso igualitario de todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria.

(...)

² Asamblea General de Naciones Unidas. La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, Nueva York, 25 de septiembre de 2015.

4.5 De aquí a 2030, eliminar las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad.

(...)

4.7 De aquí a 2030, asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible.

(...)

Tendremos en cuenta los aspectos de educación inclusiva, equitativa, calidad, acceso igualitario, desarrollo sostenible, derechos humanos, igualdad de género, cultura de paz, no violencia, la cultura y la sostenibilidad. Vamos a analizar cómo podemos incluir en la vida académica de un Conservatorio Superior de Música estos principios desde las decisiones de un equipo directivo, desde su gestión y organización docente.

LA DIRECCIÓN DE UN CENTRO DE ENSEÑANZA MUSICAL

Comenta López Quintás al hablar del poder formativo de la música lo siguiente:

«Como ser individual, debo preocuparme por mi suerte, por la buena marcha de mi salud y de mis proyectos, pero con la misma intensidad he de atender a las necesidades de los demás, que son otros tantos centros de iniciativa, (...). La experiencia de interpretación musical nos hace ver y sentir con toda nitidez que, si el compañero de juego baja de nivel, pierde energía o calidad, queda dañado el efecto de conjunto. Estamos todos en el mismo barco, entregados a la tarea de desarrollarnos como personas, y toda persona sólo crece comunitariamente, fundando vida de comunidad».

Cuando te enfrentas a la Dirección de un centro educativo analizas todos los ámbitos en los que debes realizar las actuaciones directivas: ámbitos como la gestión y administración, la organización pedagógica, las relaciones institucionales, los resultados de aprendizaje. Pero por encima de todos estos ámbitos se encuentran las relaciones humanas, la forma de tejer canales de comunicación y participación de la toda la comunidad educativa, entre sí y con su entorno.

Antes de detallar la contribución de un director de un centro de enseñanza musical a la consecución del Objetivo 4 de la Agenda 2030, concretaremos el centro docente al que vamos a hacer referencia en estas líneas: un Conservatorio Superior de Música. Esto significa:

1. Centro educativo destinado a un servicio público, integrado en un sistema de educación, estructurado y formal. El servicio que ofrece a la ciudadanía en los aspectos formativo, educativo, cultural y de preservación del patrimonio musical debe tener como objetivo final contribuir a una sociedad más igualitaria, justa, solidaria y sostenible, además del objetivo formativo que supone la creación de profesionales de excelencia musical.
2. Como centro público debe destacar su carácter integrador en todos los aspectos: integrador en el respeto a las diferencias y diversidades de las personas, integrador en las ideas que contribuyen a diseñar sociedades más igualitarias, e integrador en la búsqueda de objetivos comunes que desarrollen en los alumnos posibilidades de reflexión, de diagnóstico de la realidad, de búsqueda de soluciones creativas a los conflictos.
3. Un centro educativo que es consciente de su realidad, que aprovecha todas sus posibilidades para ponerlas al servicio de una sociedad mejor, a través de la formación de sus alumnos.
4. Un centro educativo que fomenta en todo momento la participación de sus miembros, la vida democrática y los valores del respeto, igualdad, no violencia y tolerancia necesarios para poder desarrollar la profesión de músico en contextos adecuados para todos.
5. Es un centro educativo musical y por tanto prepara a sus estudiantes desde la transmisión crítica del saber, la formación de profesionales cualificados, la investigación e innovación como la ampliación del conocimiento y desarrollo de la creatividad al servicio del desarrollo de la investigación artística, la práctica de una buena administración, y, el compromiso cultural y social que se refleja en la contribución al desarrollo artístico de nuestra sociedad.

Desde esta perspectiva podemos afirmar que un Conservatorio Superior de enseñanza musical se encuentra inmerso, no solo en el mundo de la educación, sino también en el mundo de la cultura. Trabaja con conocimiento artístico musical que fomenta en las personas que practican el arte musical, además de la excelencia profesional, el desarrollo de la creatividad al servicio del arte, de la cultura y de la convivencia.

Las actividades de un Conservatorio Superior de Música se pueden clasificar en:

1. Actividades docentes en el aula, al igual que el resto de centros educativos.
2. Actividades con público: audiciones, conciertos, estrenos de obras compuestas, etc.
3. Actividades de intercambios culturales con otras instituciones: conciertos en salas externas al centro, auditorios.

4. Actividades de interacción con otras artes: conferencias, relación con artes escénicas, danza y teatro. Estrenos cinematográficos y presentaciones de libros.
5. Actividades solidarias: participación en conciertos solidarios y de apoyo a la mejora de la sociedad.
6. Actividades de relación institucional: participación en actos institucionales tanto académicos como sociales.
7. Actividades de preservación del patrimonio musical: cuidando nuestra historia podremos evitar los errores y avanzar hacia una sociedad más justa.

Ante esta descripción de un Conservatorio Superior, un Equipo directivo y, en concreto el Director tienen un reto complicado para poder realizar las gestiones necesarias y que todas las facetas de la vida del Conservatorio Superior vayan en concordancia.

Por ello la Agenda 2030 que propone la ONU es un reto en sí misma. El Objetivo 4, en la medida de las posibilidades de cada institución debe ser incorporado como fundamento o referencia de las proyecciones y decisiones de la vida académica. En primer lugar debemos tomar conciencia de lo que significa: educación inclusiva y equitativa de calidad, y, oportunidades de aprendizaje. En segundo lugar debemos programar la vida académica incluyendo todo aquello que ayude a alcanzar estas metas.

Un Director de un Conservatorio Superior de Música tiene muy presente que está utilizando y enseñando a utilizar un lenguaje sin las palabras que es la música. Esta forma de manifestación artística habla con los sentimientos, con las emociones, interpreta la realidad desde el arte. Utiliza la creatividad como fundamento de este lenguaje, como herramienta de entendimiento y de reflexión de la realidad actual, pero también usa la creatividad para construir futuro social basado en principios de igualdad. Los profesionales de la música que salen de las aulas de un Conservatorio Superior serán músicos de profesión y serán ciudadanos que tienen al arte como su lenguaje, lenguaje universal que apoya a la ciudadanía universal desde los derechos humanos.

APORTACIONES DE UNA DIRECCIÓN DE UN CONSERVATORIO SUPERIOR DE MÚSICA A LA AGENDA 2030

Vamos a establecer los ejes temáticos de trabajo de un Director de un Conservatorio Superior y las aportaciones que puede realizar a través de sus actuaciones en los siguientes campos: sostenibilidad, igualdad, no violencia y educación inclusiva.

TABLA 1. Actuaciones de un Director de un Conservatorio Superior.

Eje temático	Campo de acción	Actuaciones
Edificio e instalaciones	Sostenibilidad	Utilizar materiales adecuados
		Realización de campañas de concienciación del buen uso de las instalaciones
		Promover el ahorro energético
	Igualdad	Todas las decisiones respetarán la igualdad de género, de raza o de religión
Educación inclusiva	Realizar las obras necesarias de adecuación del edificio para que se convierta en un centro accesible	
	Apoyar el estudio de los alumnos con dificultades de espacio adecuando cabinas de estudio	
Comunicación e información	Sostenibilidad	Desarrollar las TIC como base comunicativa de desarrollo sostenible
	Igualdad	Desarrollar canales de comunicación entre los distintos sectores de la Comunidad educativa que garanticen la igualdad en la información y toma de decisiones
	No violencia	Crear servicios de Apoyo al estudiante como puntos de denuncia
		Ofrecer información actualizada para prevenir la violencia
Educación inclusiva	Valorar las necesidades personales de los estudiantes	
	Establecer relaciones con otros centros educativos de distintos niveles con el fin de ofrecer oportunidades a todos los estudiantes	
Organización pedagógica	Sostenibilidad	Fomentar el desarrollo de asignaturas optativas sobre distintos aspectos sociales de la sostenibilidad
		Potenciar Trabajos Fin de Grado y Fin de Máster sobre temas relacionados con la sostenibilidad

Organización pedagógica	Igualdad	Fomentar el desarrollo de asignaturas optativas sobre distintos aspectos sociales de la igualdad
		Ofrecer una organización horaria que posibilite a los estudiantes la realización de actividades fuera del centro por razones laborales o familiares
	No violencia	Organizar conferencias y seminarios de concienciación sobre la No violencia
	Educación inclusiva	Abrir el Conservatorio a la sociedad mostrando sus posibilidades educativas, desarrollando seminarios y facilitando el acceso tanto a alumnos españoles como de otros países, sobre todo en vías de desarrollo
Informar y facilitar el acceso a la petición de becas de estudio		
Investigación e Innovación	Sostenibilidad Igualdad No violencia Educación inclusiva	Potenciar Investigaciones y tesis doctorales sobre estos apartados y la aportación que la música y la enseñanza musical puede realizar para una mejora de la sociedad
Administración educativa	Sostenibilidad Igualdad No violencia Educación inclusiva	Todas las decisiones irán encaminadas a facilitar a los miembros de la Comunidad Educativa y a todos los aspirantes a serlo su integración en el Conservatorio sin tener en cuenta su condición; a la utilización sostenible de sus instalaciones; a generar una convivencia desde el respeto; y, a pensar en el bien de cada uno y del colectivo
Relaciones institucionales	Sostenibilidad Igualdad No violencia Educación inclusiva	Participar como centro educativo integrado en la sociedad en acciones de apoyo que favorezcan la educación para todos, la no violencia, la igualdad y la sostenibilidad, a través de audiciones, conciertos y actividades musicales

Fuente: Elaboración propia

Como conclusión queremos reseñar que las actuaciones que lleva a cabo un Director de un Conservatorio Superior son pequeñas decisiones del día a día que sumadas se encaminan hacia metas más grandes y objetivos alcanzables.

El Objetivo 4 de la Agenda 2030 es responsabilidad de todos y puede ser alcanzado si todos generamos rutinas de actuación, toma de decisiones con metas diversas y lo pensamos y aceptamos como un objetivo común.

Un Conservatorio Superior de Música, por su concepción, se encuentra en un área social no solo educativa sino también cultural que puede facilitar y desarrollar canales de comunicación, formas de interacción con el entorno que darán visibilidad al objetivo que deseamos alcanzar.

DESAFÍOS DE SOSTENIBILIDAD ONU 2030 EN EDUCACIÓN. DISCERNIMIENTOS DESDE LA ACADEMIA

ADOLFO IGNACIO GONZÁLEZ BRITO
Académico. Universidad de La Frontera
adolfo.gonzalez@ufrontera.cl

LOS LLAMADOS INTERNACIONALES a discernir y actuar en consecuencia frente a los desafíos que enfrenta la humanidad han sido históricos y anticipatorios aunque no siempre oídos ni atendidos con tanta consecuencia como sus autores hubieran esperado o la sociedad esperaría. En este sentido desde Aprender a Ser de Edgar Faure¹, La crisis mundial de la educación de Phillips Coombs², Educación para todos desde Jontiem³ hasta Dakar y su seguimiento posterior; El Informe Delors o la Educación para el Siglo XXI o su nombre más literario y mágico «La educación encierra un tesoro» entre muchos otros como el Informe Norte-Sur con Willy Brandt⁴ a la cabeza y, entre ellos, el presidente chileno Eduardo Frei Montalva (1964-1970), ... en fin... con este telón de fondo queremos responder al llamado de la ONU en orden a los desafíos que enfrenta la humanidad en el dece-

¹ FAURE, Edgar *et al.*, Aprender a Ser. Unesco 1973. Comisión Internacional Independiente sobre Problemas de Desarrollo.

² Coombs, Philips. La crisis mundial de la educación, 1978, Unesco.

³ DELORS, J. (1996.): «Los cuatro pilares de la educación» en La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo xxi, Madrid, España: Santillana/UNESCO. pp. 91-103

⁴ BRANDT, W. et al. Informe Norte-Sur, un Programa para la Supervivencia, Bonn 1977

nio 20-30 en el cual nos hallamos desde una perspectiva chilena y latinoamericana, particularmente el desafío No. 4 respecto a la educación.

Apelamos hoy al discernimiento académico en honor al destacado maestro José María Hernández Díaz, Catedrático Notable de la Universidad de Salamanca y que próximamente, en el siguiente curso 23-24, dejará su cargo acogándose a Jubilación. Este artículo es parte de su homenaje.

DESAFÍOS EDUCACIONALES 20-30, UNA LECTURA LATINOAMERICANA

OBJETIVO 4: GARANTIZAR UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA, EQUITATIVA Y DE CALIDAD Y PROMOVER OPORTUNIDADES DE APRENDIZAJE DURANTE TODA LA VIDA PARA TODOS

«Creemos firmemente que la educación es esencial para acceder a un puesto de trabajo, derribar prejuicios y favorecer la igualdad de oportunidades. Si queremos mejorar el mundo, debemos empezar por la educación. Por ello implementamos **programas formativos adaptados** a las necesidades de cada persona» Capítulo 4, Desafíos de Desarrollo Sostenible 20-30 ONU.

Después de la pobreza, salud, hambre y bienestar está ubicada esta prioridad referida a la formación de personas y no solo a sus consecuencias sino a la integridad de esa formación donde se acrisola la persona humana en todas sus dimensiones. Ya el Informe Faure Aprender a Ser daba en el meollo del asunto al señalar que la formación integral es el núcleo expansivo de la formación humana mediante la educación y el Capítulo también 4to. Del Informe Delors señalaba que la educación «encierra un tesoro» por el desarrollo de los dones con los cuales todas las personas nacen y la Teoría de los Dones de Torsten Husen alude al mismo tópico y que inspiró al Primer Ministro Sueco Ulof Palme.

El primer lugar, aspecto crítico en la utilización indiscutido es el del principio de equidad, quiero decir que la equidad se entiende en América Latina y en Chile, particularmente, entendido como benevolencia y gracia con los miserables y así ponderó un representante de las familias más ricas del país cuando a propósito de un estallido social de hartazgo dijo «...hay que hacer más filantropía...» y como no sería deseable una mejor y más justa redistribución de los ingresos. Recordemos que quien «pontificó» la utilización de este término –equidad– fue la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) –otro organismo de las ONU– a través de sendos libros sobre crecimiento productivo con equidad y conocimiento y equidad en América Latina.

Concordamos que el escalamiento de los salarios es directamente proporcional al incremento de los niveles y años educativos, no cabe duda, solo dejamos constancia que hay que ir más lejos y precisos, pues se están haciendo esfuerzos en superar el paradigma neoliberal mediante políticas basadas en derechos sociales y no solo de políticas focalizadas mediante utilizando e principio de equidad como un mecanismo manipulador, pues este ha sido precisamente con justeza usado en los estados con bienestar en Europa principalmente cuando se dice que los grupos marginales, minorías, ilegales, drogodependientes, minorías étnicas, mujeres, etc.

En segundo lugar, quiero apuntar que la motivación inicial del este eje es la cuestión económica y neoliberal: alfabetización, abandono escolar, movilidad, ocupaciones y la lectoescritura; nos parece equivocado sea esto la motivación inicial y no el desarrollo de talentos, los dones y el crecimiento personal de apertura e integración a la sociedad. La PANDEMIA no ha afectado por igual a todo el mundo, los más ricos han duplicado sus ganancias y como sucede siempre en catástrofes mundiales, naturales, quienes más sufren son los que menos tienen.

METAS DEL OBJETIVO 4

EJES CENTRALES

- La matriculación en la enseñanza primaria en los países en desarrollo ha alcanzado el 91%, pero 57 millones de niños en edad de escolarización primaria siguen sin asistir a la escuela.

El tema de la cobertura es la primera y más básica preocupación de la política educativa, así concomitantemente la alimentación y salud escolar; ésta se ha sofisticado a niveles excepcionales en el día de hoy: programa de otorrinolaringología (labio leporino, audición, habla...), programa traumatológico (cojeras, espino dorsal desviada...), en fin, con los programa de educación diferencia, educación especial, psicopedagógicos la cobertura también en salud escolar infanto-juvenil se ha desarrollados a enormes velocidades de forma admirable y hay que recocerlo. El problema es que no hay universalidad siguen siendo programas focalizados. Ser pobre, indígena y mujer en América Latina es peligroso, y aumenta una mayor vulnerabilidad,

La alfabetización se ha incrementado en complejidad, ya no basta con leer, escribir o hacer sumas y restas, sino cómo manejar un computador o un cajero automático o en un servicio público automatizado, el problema ahora está también en la alfabetización funcional en personas de altos rangos etarios que se ha incrementado por altos niveles de esperanza de vida y mejoramiento de los servicios de salud, técnicas médicas e incremento científicos en medicamentos de última generación.

Debemos, sin embargo, discriminar, en América Latina se da una panorama heterogéneo entre los países y dentro de ellos también, conviven zonas de alto desarrollo, son las minorías que ganan mucho y las mayorías que ingresan pocos recursos a sus familias.

- Más de la mitad de los niños que no están matriculados en la escuela viven en el África Subsahariana.
- Se estima que el 50% de los niños que no asisten a la escuela primaria viven en zonas afectadas por conflictos.
- 617 millones de jóvenes en el mundo carecen de los conocimientos básicos en aritmética y de un nivel mínimo de alfabetización.

4.1 De aquí a 2030, asegurar que todas las niñas y todos los niños terminen la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados de aprendizajes pertinentes y efectivos.

En efecto, hoy 2022 el programa es más ambicioso que el señalado, pues se ha ampliado la matriculación en la enseñanza superior, hay financiamiento de gratuidad para todos las y los jóvenes que egresen de la enseñanza secundaria lo cual presiona a la estructura productiva de los países en orden a que la vieja matriz del primario sector extractivo ya no da para más y obliga a nuestros países a incorporar valor agregado al producto, esto es la transformación de la materia prima e incorporar tecnologías en el sector manufacturero, de ahí la importancia de la educación técnico profesional (FP) tanto secundaria como superior, hay un nuevo escenario de transformación productiva que haga un encadenamiento para que los títulos y grados tengan sentido, significado y pertinencia a la hora de encontrar empleo.

4.2 De aquí a 2030, asegurar que todas las niñas y niños tengan acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y educación preescolar de calidad, a fin de que estén preparados para la enseñanza primaria

La expansión de la matrícula hacia abajo siempre ha sido una propuesta de los organismos internacionales de financiación, llámese Banco Mundial (BM), Fondo Monetario Internacional (FMI) o el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) no siempre escuchada por los gobiernos de turno. Efectivamente, intervenir en la primera infancia catapultó y expandió el horizonte formativo de muchos niños y jóvenes con resultados inimaginables de desarrollo personal, social y cultural que sin duda redundará en lo económico.

4.3 De aquí a 2030, asegurar el acceso igualitario de todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria.

En la desigual América Latina ha cobrado fuerza la apuesta por la paridad de género en la política educativa y pública, aunque quedan todavía muchas prácticas

sexistas y machistas: mejores sueldos para hombres, más cupos para hombres en puestos gerenciales, Etc. Lo importante es que, al menos en Chile, la paridad llegó para quedarse: más de quince puestos al gabinete de ministras en el gobierno de los jóvenes gobernantes que asumió el 11 de marzo del 2022 y desde ahí hacia abajo, pues hay un fuerte impulso a normalizar esta nueva mirada más justa y –ahora sí– más equitativa.

Del mismo modo, también llegó para quedarse la mirada intercultural y de incorporación de las minorías étnicas, la multiculturalidad y el respeto a la diversidad ya no se discute... hoy se alienta.

4.4 De aquí a 2030, aumentar considerablemente el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento.

El trabajo decente expresado en contratos, imposición en salud, previsión social y todos los derechos legales se está expandiendo tímidamente en Chile y en América Latina con muchas inconsistencias claro está de difícil movilidad, en salud y educación hay provisión mixta desde lo público y lo privado; en previsión social solo hay privada que no retribuye en forma justa lo que se ha acumulado durante la vida laboral y llega a extremos que el trabajador solo alcanza a recibir el 10 y 20% de lo que ahorró en un sistema de capitalización individual que, no obstante, obtiene enormes ganancias anualmente, esto deberá revertirse en el corto plazo: como dice un eslogan «Ganancias privadas y pérdidas públicas».

Por cierto, seguimos una educación ‘bancaria’ y academicista, de ahí que este desafío pueda ser atendible con mucha facilidad y pertinencia dentro de un contexto de trayectorias educacionales que tengan una orientación y direccionalidad desde las nuevas estructuras productivas de acuerdo a la vocación de cada región y territorio con sus particulares potencialidades, demandas y desafíos con un esquema de sustentabilidad y sostenibilidad: aguas, ríos, bosques autóctonos, peces, animales... hoy están en peligro de extinción en América Latina y el Caribe, Chile es un anti ejemplo para el mundo en estas materias, pues aquí la concurrencia de la demanda y la oferta es quien regula el mercado y la economía.

4.5 De aquí a 2030, eliminar las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad de cualquier tipo, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad.

Decíamos ser mujer, indígena, con discapacidades y rurales es en extremo vulnerable. Por lo tanto, la educación debe y lo está haciendo incrementalmente, adecuando infraestructura para personas diferentes, legislación que permee paridad de género con discriminación positiva de género al modo como lo hacen distintos organismos de la Unión Europea como un ejemplo para el mundo entero.

4.6 De aquí a 2030, asegurar que todos los jóvenes y una proporción considerable de los adultos, tanto hombres como mujeres, estén alfabetizados y tengan nociones elementales de aritmética.

En la actualidad la lectoescritura es fundamente así como la aritmética, necesario pero no suficiente, se requiere un desarrollo de las habilidades para la vida y las competencias, capacidades genéricas transversales que son indispensables para el ejercicio de las competencias disciplinarias, específicas o técnicas.

4.7 De aquí a 2030, asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial, la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo una cultura medio ambiental.

Esta afirmación es una quimera si no va acompañada de medidas drásticas estructurales de emisión de gases en las grandes siderúrgicas, plantas y explotación de los recursos naturales, debe ser un cambio sistémico para que podamos ver una luz en el horizonte.

4.a Construir y adecuar instalaciones educativas que tengan en cuenta las necesidades de los niños y las personas con discapacidad y las diferencias de género, y que ofrezcan entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos.

La inclusión y la educación especial que atiende la diversidad y las necesidades educativas especiales son sine qua non para todos los sistemas educativos, también llegaron para quedarse, solo falta expandirlos y hacerlos ley en cada país. Hay mucho que hacer, sin embargo, sobre la educación emocional, educación para la paz, educación social...Etc., esto es, hay que abrir la educación como 'un tesoro' parafraseando el Informe Delors para encontrar en él todo aquello que necesitamos como personas, sociedad y humanidad; e insisto, la educación es mucho más que lectoescritura y aritmética, sobre eso debemos investigar, publicar y socializar los académicos universitarios, hacer nuestro aporte más pertinente y 'sonoro' en la sociedad.

4.b De aquí a 2020, aumentar considerablemente a nivel mundial el número de becas disponibles para los países en desarrollo, en particular los países menos adelantados, los pequeños Estados insulares en desarrollo y los países africanos, a fin de que sus estudiantes puedan matricularse en programas de enseñanza superior, incluidos programas de formación profesional y programas técnicos, científicos, de ingeniería, de tecnología de la información y las comunicaciones, propias de los países desarrollados y otros países en desarrollo.

Existen las becas en Latinoamérica, solo debemos focalizar a África con Vacunas contra el COVID y asignarle un preferencia prioritaria en la asignación de recursos estructurales acompañados de asesorías que acompañen los cambios en regiones deprimidas y subdesarrolladas.

4.c De aquí a 2030, aumentar considerablemente la oferta de docentes calificados, incluso mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo, especialmente los países menos adelantados y los pequeños Estados insulares en desarrollo.

Falta una campaña internacional auspiciado por la ONU, la UNICEF y UNESCO para que los mejores maestros vayan a las regiones más deprimidas con los recursos necesarios a fin de reproducir sus buenas prácticas e instalar y desarrollar capacidades con los maestros de cada entorno cultural específicos y no solo como maestros externos.

CONCLUSIONES

La Organización de las Naciones Unidas hacen muy bien en interpelar a los ciudadanos del mundo para mejorar nuestra ecúmene histórica, naturaleza, sociedad, cultura, etc.; no debe cesar en hacerlo y seguir haciendo llamados y seguimientos a los organismos de financiamiento mundial (FMI, BM, BID, Parlamentos, Congresos, Tribunales, Universidades, Escuelas, Liceos, Sociedades Científicas, Sociedades Profesionales, Sindicadores, Asociaciones Gremiales y un largo etcétera). La interpelación ética de supervivencia para las actuales generaciones y, sobretudo, las posteriores amenazadas por el cambio climático que ya está presentes en todas las zonas geográficas del planeta.

Los mensajes de los organismos internacionales como el que comentamos son un clamor desesperado de la humanidad a cambiar el ritmo de la producción de emisiones contaminantes, y entonces, ¡¿qué más vamos a hacer?!!

BIBLIOGRAFÍA

- BRANDT, W et al. Informe Norte-Sur, un Programa para la Supervivencia, Bonn 1977.
- COOMBS, PHILIPS. La crisis mundial de la educación, 1978. UNESCO.
- DELORS, J. (1996.): «Los cuatro pilares de la educación» en La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, Madrid, España: Santillana/UNESCO. pp. 91-103.
- FAURE, Edgar et al., Aprender a Ser. Unesco 1973. Comisión Internacional Independiente sobre Problemas de Desarrollo.
- JOMTIEN, Tailandia, 1990. Conferencia mundial sobre educación para todos: satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje. 5 al 9 de marzo de 1990. UNESCO.

RAISING AWARENESS OF THE COMPREHENSIBILITY OF THE MIRANDA RIGHTS LANGUAGE IN AN ENGLISH FOR LAW ENFORCEMENT COURSE

GABRIELA TORREGROSA BENAVENT

Universidad Católica de Ávila

gabriela.torregrosa@usal.es

SONSOLES SÁNCHEZ-REYES PEÑAMARÍA

Universidad de Salamanca

sreyesp@usal.es

RESUMEN

El Inglés para Fines Específicos en el ámbito policial tiene cada vez más en cuenta el desarrollo de la competencia intercultural, además del aprendizaje de las habilidades lingüísticas de la lengua inglesa en este ámbito profesional. Este currículo de lengua inglesa que atiende a la multiculturalidad tiene relación directa con algunos de los Objetivos de Desarrollo Sostenible para una educación de calidad (objetivo 4) de la Agenda 2030 y que se citan en este trabajo.

El artículo propone una serie de estrategias didácticas para que los alumnos conozcan la Advertencia Miranda o lectura de los derechos al detenido, teniendo como objetivos principales trabajar con materiales auténticos, dar a conocer la dificultad del lenguaje de la Advertencia Miranda y los problemas de comprensión que pueden llegar a tener los detenidos, así como tomar conciencia de la importancia que tiene comparar este texto con el equivalente en España.

Palabras clave: Inglés para Fines Específicos; advertencia Miranda; competencia intercultural; inglés policial.

ABSTRACT

English for law enforcement belongs to English for Specific Purposes and it is increasingly including cultural competence in the curriculum. Internationalization and coopera-

tion between police forces are necessary. The curriculum, then, has direct relationship with some of the 2030 Sustainable Global Goals linked with education which are cited in this work.

The article is a didactic strategies proposal to raise awareness of the comprehensibility of the Miranda Rights warning in English for law enforcement courses through the use of authentic materials. The exploitation of Miranda rights language in English for law enforcement promotes critical thinking and interactive learning when used to compare similar warnings in the mother tongue of the trainee police officers.

Key words: English for Specific Purposes; Miranda warning; intercultural competence; English for law enforcement.

INTRODUCTION

THE 4th SUSTAINABLE DEVELOPMENT GOAL of the 2030 agenda (United Nations) is focused on quality education. Among the targets of this goal, we can read the following ones:

- By 2030, ensure equal access for all women and men to affordable and quality technical, vocational and tertiary education, including university.
- By 2030, substantially increase the number of youth and adults who have relevant skills, including technical and vocational skills, for employment, decent jobs and entrepreneurship.
- By 2030, substantially increase the supply of qualified teachers, including through international cooperation for teacher training in developing countries, especially least developed countries and small island developing states.

As UN claims: «education enables upward socioeconomic mobility and is a key to escaping poverty». The content of this article deals with the importance of accurate teacher preparation on the field of ESP (English for Specific Purposes) in Law Enforcement field.

One of the ways trainee police officers can achieve outstanding knowledge on the English subject is learning the Miranda Rights language given the importance of this topic from different points of view: linguistic English for law enforcement learning as a foreign language and the huge relevance of raising cultural awareness in the ESP classroom.

To achieve this target there is a need of qualified teachers, cooperating internationally when necessary to help learners achieve the high-quality education they deserve.

1. BACKGROUND

The eponymous Miranda rights, Miranda warning or Miranda ruling appeared in the United States legal system after the case *Miranda v. Arizona* (1966). The Supreme Court reached a landmark decision establishing that a suspect in police custody must be read his/her constitutional rights in a comprehensible way before being questioned by officers, as a requirement for the answers to be admissible at trial.

The term was coined after Ernesto Miranda. He was a Mexican immigrant, who lived in Phoenix, Arizona, kidnapped an eighteen year-old woman, took her out into the Arizona desert, and raped her. Witnesses obtained a partial plate number of the truck. Police followed up on the lead and identified the vehicle. Miranda agreed to accompany police to the station for questioning. During the interrogation, Miranda did not have an attorney present. The police officers did not inform him of his right against self-incrimination, nor of his right to counsel. Miranda was not an educated person and had a history of mental instability. He gave a full confession in writing. Other than Miranda's confession, prosecutors had little evidence to present at trial. The judge imposed a sentence of twenty to thirty years in prison. Miranda appealed, arguing he should have been advised of his right to an attorney and of his right to remain silent prior to police questioning. Miranda's appeal proceeded to the U.S. Supreme Court. The Court set forth what would come to be known as Miranda warnings and mandated that law enforcement officers advise suspects of their constitutional rights (despite the fact that the Constitution does not require such action), rooting its rationale in the Fifth Amendment's privilege against self-incrimination, as opposed to the right to counsel, and reasoning that when a suspect is being interrogated by police, they are likely to make an incriminating confession. The Supreme Court decided Miranda's confession was obtained improperly and set his conviction aside. The State of Arizona retried Miranda, without using his confession. They used testimony from Miranda's estranged wife, whom Ernesto had confessed that he was guilty of the crime (Taylor¹, 2015).

In English speaking jurisdictions those accused of a crime have the right to remain silent and also to be advised of their right to remain (Coulthard², 2010). This right is embodied in a Police Caution in the UK and in Australia and in the Miranda Warnings in the USA, where it is grounded in the 5th Amendment of their Constitution. The amendment, intended to protect a person against self-incrimination, declares that 'No person (...) shall be compelled in any criminal case to be a witness against himself.' In *Miranda v. Arizona*, the ruling of the US Supreme Court means that before interrogating an individual in the inherently coercive setting of custody, a government agent must warn him/her that he/she has a right to remain silent, that anything he/she says may, and will be, used against him

in the court; he/she has the right to consult with an attorney; that if he cannot afford it, an attorney will be appointed to represent him/her. The person has to waive those rights before proceeding with a police interrogation under three conditions: the waiver must be done ‘voluntarily,’ ‘knowingly,’ and ‘intelligently’, especially difficult criteria to examine as they are mental conditions (van Naerssen³, 2012). However, their concurrence is of paramount importance, because if the Miranda warnings are not adequately presented, the court may eventually deem that they were not waived under these three conditions and suppress the statements made by the suspect as improperly obtained, excluding them from the proceedings (Pavlenko⁴, 2008). And laws, interrogations, and courtroom proceedings are linguistically complex.

Police often quote the warnings as follows: «You have the right to remain silent. Anything you say can and will be used against you in a court of law. You have the right to talk to a lawyer and have him present with you while you are being questioned. If you cannot afford to hire a lawyer, one will be appointed to represent you before any questioning if you wish. You can decide at any time to exercise these rights and not answer any questions or make any statements. Do you understand each of these rights I have explained to you? Having these rights in mind do you wish to talk to us now?» (Taylor¹, 2015).

However, there is no set wording for the Miranda rights in the different US jurisdictions. Variations have proliferated and are now estimated to be close to one thousand (Cicchini⁵, 2012) and research has shown that comprehension varies greatly depending on the formula used (lexical items, length of utterances, syntactic complexity, oral or written administration, etc) and the characteristics of the addressee (juvenile, low English proficient, poorly educated, cognitively impaired, suggestible, citizen of a country without a Miranda warning equivalent, etc), especially in stressful situations (Pavlenko⁴ 2008, Coulthard² 2010, Ainsworth⁶ 2010, Correa⁷ 2013). Differences between variations are not merely minor changes from the original; rather, their cognitive complexity is clearly affected and has burdened the courts with an unimaginable amount of litigation to decide whether law enforcement officials adequately conveyed suspects’ Miranda rights (Cicchini⁵, 2012).

An issue that has received a great deal of attention by forensic linguists is the administration of the Miranda warning (Correa⁷, 2013). Although the reading of these rights informs and/or reminds the arrestee that they have the right to remain silent, a great majority of them still answer police questions before being assisted by a lawyer, raising the question whether there has been real comprehension. Do Miranda warnings inform citizens of their rights in straightforward, linguistically simple, applicable ways? Do citizens with language impairment understand these rights? (Rost and McGregor⁸, 2012). As is the case with other types of legal language, the Miranda warning «violates most of the norms of spoken English and

would be challenging to parse even in formal written English and it would be a difficult utterance to understand fully even in the best of circumstances» (Ainsworth⁶ 2010, p. 115).

An analysis of Flesh-Kincaid reading levels for a variety of Miranda warnings across jurisdictions indicates that the average Miranda warning is written at the 6th- to 7th-grade level. Statements concerning the right to silence and use of statements in court are easier to read (3rd- to 5th-grade levels) than statements on free legal services and the continuation of rights (9th- to 11th-grade level). Words used in Miranda warnings vary from the frequent and easy to understand (e.g., *afford*) to the infrequent and difficult (e.g., *accord*). Many jurisdictions have separate versions of Miranda warnings for juvenile and adult suspects (Rost and McGregor⁸, 2012).

2. FOREIGN LANGUAGES AT THE NATIONAL POLICE SCHOOL

The Training Centre for the Spanish National Police Corps (National Police School), affiliated to the University of Salamanca has a curriculum which highlights a globalization criterion and emphasizes coordinated work with international police forces, since organized crime is expanding in networks beyond national borders. Police officers must also be prepared for operating under a joint command in the European Union. The role of foreign languages, especially English as the worldwide *lingua franca*, is fully acknowledged among the list of function-oriented skills of law enforcers (Torregrosa and Sánchez-Reyes⁹, 2015).

From a methodological point of view, the conceptual acquisition of knowledge is overcome to focus on selected updated operational knowledge, for which it was necessary to design a job profile diagram with the professional competences the contents should reflect. Therefore, the mainstream subject «Communication in English» focuses on the foreign language specific purposes of law enforcers, aiming to provide trainee officers and inspectors with the tools necessary to fulfil their mission in a language other than their native one. Teaching the language system is replaced by teaching the language use, that is, teaching a language as a communicative system.

The *Basic Scale* and *Executive Scale* follow distinct training paths in the National Police School. While English and French are the optional foreign languages studied (in two-hour weekly periods, on a year-long basis), the Basic Scale (officers) only comprises one academic year, as opposed to the Executive Scale (inspectors), which covers two academic years, and is officially equivalent to a Master's Degree. The syllabus is mainly the same, although topics are dealt with in more depth in the case of inspectors. There are also complementary intensive language seminars.

The English Department at the National Police School is composed of lecturers and law enforcers with a degree in modern languages. Coordinated teaching between professors and police English practitioners is a privileged community of practice for an ESP environment. All materials and resources are constantly updated, and the evaluation system is agreed upon. Staff members attend refreshing courses abroad.

Students in the second course of the Executive Scale of the Spanish National Police (CEFR B1) are familiar with the provision of information to accused or detained persons regarding their procedural rights as set forth in article 520 of the Spanish Criminal Procedure Law (*Ley de Enjuiciamiento Criminal*). They are also acquainted with the US Miranda rights and police cautions in other English speaking countries thanks to scenes in law enforcement movies and TV series.

3. RESEARCH QUESTION

Trainee officers at the Avila National Police Training Centre benefit from becoming aware of the difficulties of comprehension of the Miranda warning and the need to adapt the language used to ensure understanding on the part of the suspect, beyond the customary introduction of a given formula for mirandizing in the ESP course syllabus to learn by heart. A linguistic approach to the delivery of a police caution might help in determining whether a person's civil rights have been respected when being questioned by the police (van Naerssen³, 2012).

4. METHOD

Language and intercultural competence awareness activities connected with the Miranda warning are included in the police ESP syllabus. As regards the cautions, «Miranda has become embedded in routine police practice to the point where the warnings have become part of our national culture» the U.S. Supreme Court acknowledged in the 2000 case *Dickerson v. United States* (Powell¹⁰, 2016).

In a unit of work comprising three class hours, future police inspectors have a lead-in session with covers several activities: an initial comparison of the contents of the updated article 520 of the Spanish Criminal procedure Law and those of the average Miranda rights; secondly, a reading on the history of the *Miranda v. Arizona* case and its implications, with a few questions for debate in pairs regarding the performance by law enforcement and the grounds of the Supreme Court decision. Finally, they watch movie clips and videos showing Miranda warnings and brainstorm both potential difficulties of comprehension a suspect can encounter and ways to overcome them. Some personal authentic anecdotes linked to the reading of the warnings are elicited from the students to link the topic of the class to real life and police function.

For the subsequent class, as homework they carry out a web quest of different versions of police captions to be roleplayed in pairs. They also engage in team work: divided into groups of 4 / 5 students, they compare the Miranda warning equivalents in the areas of the world given by the Law Library of Congress, classify them into groups according to similarities, and choose the easiest and the most difficult to understand. Which are analogous to the Spanish Criminal Procedure Code? Which are more suitable for different categories of arrestees: juveniles, uneducated people, foreigners, language impaired citizens...? The groups try to reach a final consensus for their choice in a communicative whole-class final activity.

In the last lesson, as a concluding task for team work, trainee law enforcers adapt their chosen Miranda rights texts to clearer English following the guidelines provided by the American Association for Applied Linguistics. In the following table, we can see an example of an activity of simplification of legal language (Pavlenko¹¹, 2020, p.8), given the sentence taken from the Miranda Rights, *if you cannot afford to hire an attorney one will be appointed to represent you before any questioning if you wish*, the teaching procedure would be to break down the sentence and work with it in different linguistic and cognitive levels: vocabulary, context, questions beyond the sentence and grammar structure. This way, complex structures would be split in simpler ones, helping students' comprehension.

TABLE I. Fourth sentence of the Miranda warning broken down by clause with teaching points.

Phrase	Vocabulary	Context	Beyond the sentence	Grammar structure
<i>If you cannot afford</i>	What does afford mean?	Afford what?	What happens if you cannot afford an attorney?	Dependent clause
<i>to hire a lawyer</i>	Who is a <i>lawyer</i> ? What does <i>hire</i> mean?	Why would you hire a lawyer?	What does a lawyer do during a trial or questioning?	Infinitive clause
<i>one will be appointed</i>	What does <i>appointed</i> mean?	Appointed to do what?	What if you do not know a lawyer?	Independent clause
<i>to represent you</i>	What does <i>represent</i> mean?	Represent doing what?	Why do suspects need a lawyer?	Infinitive clause
<i>before any questioning</i>	What is <i>questioning</i> ?	When can a person ask for a lawyer?	Why should a lawyer be there during questioning?	Prepositional phrase
<i>if you wish</i>	What word could replace <i>wish</i> ?	What are you wishing for?	Do you have a choice?	Dependent clause

5. RESULTS / CONCLUSIONS

Focus on comprehensibility of the Miranda warning inspires ESP culture and language awareness activities which prove beneficial for police students, who rate them as relevant for their professional performance and feel more sensitive to the needs of the citizens. They get more involved with their ESP learning process when it is perceived as practical and applicable to real situations.

The selection of language with a high communicative potential for police target situations such as the administration of the Miranda warnings makes trainee law enforcers efficient communicators in that context, and enhances their chances of success as users of specific English within their professional community.

The exploitation of Miranda rights language in English for Law Enforcement promotes critical thinking and interactive learning in pair and group work; it also fosters students' autonomy (a vital skill for a professional who will engage in life-long learning and updating) and requires and supports intercultural competence.

Following Puñales¹² (2021, p. 135-36):

«in order to ramify these legal challenges, perhaps the solution for LEP individuals during custodial interrogations can be twofold. First, on the ground level, police academy trainings could incorporate cultural awareness and language classes based on the neighbourhoods they will be assigned to police. Secondly, before an individual is interrogated, law enforcement officials should be adequately prepared to explain and contextualize the Miranda rights based on individualized factors, such as a suspect's identity, language proficiency, and educational attainment, and must also have a basic understanding of the differences between U.S. criminal procedure and that of the countries that suspects in their district may hail from».

This underlines the importance of including cultural awareness and basic understanding of the differences between U.S. criminal procedure and that of the countries where the police officer trainees are from in the English for Law Enforcement classes.

6. REFERENCES

- TAYLOR, Brian, «You Have the Right to Be Confused! Understanding Miranda After 50 Years». *Pace Law Review* 36, (2015), 158-214.
- COULTHARD, Malcolm, «Forensic Linguistics: the application of language description in legal contexts». *Langage et société* 132, (2010), 15-33.
- VAN NAERSSSEN, Margaret, «The Linguistic Functions of 'Knowingly' and 'Intelligently' in Police Cautions». *IAFL Porto 2012 Proceedings*, (2012). Retrieved from <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/13625.pdf>.

- PAVLENKO, Aneta, «'I'm Very Not about the Law Part': Nonnative Speakers of English and the Miranda Warnings». *TESOL Quarterly*, 42 (1), (2008), 1-30.
- CICCHINI, Michael D., «The New Miranda Warning». *SMU Law Review*, 65, (2012), 911-942.
- AINSWORTH, Janet, 2010: «Miranda rights. Curtailing coercion in police interrogations: the failed promise of *Miranda v. Arizona*» in M. Coulthard & A. Johnson (Eds.), *The Routledge Handbook of Forensic Linguistics*, (pp. 111-126), New York, Routledge (2010).
- CORREA, Maite, «Forensic linguistics: An overview of the intersection and interaction of language and law». *Studies about languages* 23 (2013), 5-13.
- ROST, Gwyneth C. and MCGREGOR, Karla K., «Miranda rights comprehension in young adults with specific language impairment». *American Journal of Speech-Language Pathology*, 21 (2), (2012), 101-108.
- TORREGROSA BENAVENT, Gabriela and SÁNCHEZ-REYES, Sonsoles, «Target situation as a key element for ESP (Law Enforcement) syllabus design». *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, (2015), 143-148.
- POWELL, Jessica L., «Do You Understand Your Rights as I Have Read Them to You: Understanding the Warnings Fifty Years Post Miranda». *Northern Kentucky Law Review*, 43, (2016), 435-464.
- PAVLENKO, Aneta & HEPFORD, Elizabeth & TAVELLA, Christina & MICHALOVIC, Sherri, «Everyone has the right to understand: Teaching legal rights to ESL students». *TESOL Journal*, (2020), 11:e570. DOI: 10.1002/tesj.570.
- PUNALES MOREJÓN, A.M. «Can you hear me now?: contextualizing Miranda Rights for low English proficient individuals». *Harvard Latino Law Review*, (Spring 2021), Vol. 24, pp. 111-137.

SEGUNDA PARTE:

Educación, historia y actualidad

ENTORNOS EDUCATIVOS A DISTANCIA COMO ESTRATEGIA INCLUSIVA PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR

LISSETT YADIRA SERRA GORJÓN
Universidad de Salamanca
Id007709285@usal.es

RESUMEN

Existen dos elementos de partida en la educación a distancia; el uso de las tecnologías en la educación, a partir de las diversas visiones sobre las competencias digitales y sobre el papel que juegan las tecnologías en el ámbito escolar; esto es las propuestas de organizar los enfoques de «aprender sobre las tecnologías» y «aprender con tecnologías». Nos centraremos en la segunda, las concepciones que tienen como objetivo incorporar las competencias de las TIC a la educación superior como una estrategia para la inclusión.

Palabras clave: inclusión; TIC; educación superior; aprender con tecnologías; entornos digitales.

1. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN ENTORNOS EDUCATIVOS A DISTANCIA

LA EDUCACIÓN SUPERIOR se encuentra dentro del marco económico mundial del conocimiento, el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y los sistemas de las Instituciones de Educación Superior (IES), intervienen de manera directa con el desarrollo de la sociedad con una influencia en la economía tanto nacional como a su vez en la economía global.

Como hemos observado las instituciones están incorporando las tecnologías de la información (TIC) y ahora las nuevas tecnologías de la información, comunicación, conocimiento y aprendizaje digital TICCAD en la educación, como mecanismos de preparación para el mundo en el que van a egresar. Es prioritario adoptar

estos enfoques pedagógicos y el material didáctico a este ambiente digital, al mismo tiempo poder garantizar alta calidad y oportunidades educativas relevantes.

La UNESCO en el 2015, hace referencia a que las TIC están aumentando drásticamente la transferencia de información a través de los sistemas de comunicación de manera global, lo que ha llevado a un incremento vertiginoso de la generación y del intercambio colectivo de conocimiento. La cual nos brinda una diversidad de posibilidades en la innovación de la práctica docente.

En este sentido la conceptualización de un proyecto educativo en entornos a distancia es solamente la aproximación a una realidad en su propia naturaleza y complejidad, en la que los seres humanos están permanente y continua construcción.

1.1. LA EVOLUCIÓN DE LOS ESPACIOS EN LA FORMACIÓN EDUCATIVA

Los espacios universitarios son elementos de influencia en la formación de los estudiantes; a través de la historia hemos podido observar la evolución de las instituciones de educación superior.

El Doctor José María Hernández Díaz menciona que:

«El espacio escolar explica el modelo pedagógico utilizado por la comunidad educativa, la cantidad de estudiantes que se forman, las actividades curriculares que se emprenden, la posición del profesor en el aula o en la institución educativa»¹.

En un recorrido histórico desde la edad media alta; los medievales planteaban la Patrística y la Escolástica, que eran escuelas catedrales en las cuales se desarrollaba un modelo pedagógico en el que se destacó Santo Tomás de Aquino.

Las instituciones presentaron cambios menores desde su surgimiento hasta el siglo XIII, ya que las características tipológicas que presentaron como; la función y la organización académica se mantuvieron ceñidas al diseño inicial. El emplazamiento de las universidades se situaba en el corazón de la ciudad; y dicho centro escolar tenía como estudiantes a la clase dirigente. En referencia a la época las instituciones se encontraban ligadas por elementos políticos, económicos, sociales y religiosos.

Durante un largo periodo las Universidades se mantuvieron bajo el régimen eclesiástico; esto es; un modelo espacial monástico y la estructura se conformó por los valores de la época.

¹ Ibíd. 99 HERNÁNDEZ DÍAZ, J.M. «Los espacios de la Universidad española. Una lectura histórica». *Cian-Revista de Historia de las Universidades*, España (2014), 82.

En la edad moderna la influencia se presentó en el desarrollo de las ciencias y las artes con un fuerte sentido antropocéntrico, el racionalismo de Descartes y posteriormente el liberalismo de Locke.

Posteriormente en la edad contemporánea fue el Positivismo, el siglo de las luces, la ilustración, el racionalismo científico, el nacimiento de la educación estatal, las teorías educativas de Pestalozzi y Rousseau.

En la edad posmoderna predominaron corrientes pedagógicas contemporáneas; la pedagogía cognitiva, las perspectivas sociológicas, el constructivismo, el modelo social, destacándose John Dewey, Paulo Freire y José Ferrer.

Dentro de la epistemología de la educación es fundamental mencionar, la formación integral como elemento discursivo de las universidades.

La misión última de las Instituciones de Educación Superior es la formación integral del ser humano, cuyo fruto será generar ciudadanos éticamente comprometidos con su entorno. Trascendiendo sus estrictas funciones de enseñanza e investigación².

En la época actual nos encontramos que las instituciones de educación superior tienen un reto planteado; una profunda renovación en respuesta a la evolución constante abierta a las nuevas posibilidades

La declaración conjunta para la armonización del diseño del sistema de educación superior europeo, en la que se declaraba que se aproximaba un tiempo de cambios para las condiciones educativas y laborales, para la diversificación de las carreras profesionales, en las cuales la educación y la formación continua contraían una obligación evidente: el deber por brindar a los estudiantes y la sociedad un sistema de educación que ofrezca mejores oportunidades para buscar y encontrar la excelencia, en palabras del Doctor Hernández Díaz, las directrices derivadas del proyecto educativo de la EEES mencionan:

[...] genéricamente denominado «Plan Bolonia» suscitan nuevos y profundos interrogantes sobre el devenir de nuestras universidades, funciones y organización, y lógicamente de sus concepciones y usos espaciales³.

Las tecnologías de la información y la comunicación TIC con el tiempo se han convertido en recursos innovadores, han demostrado ser necesarios, como elementos de desarrollo en una sociedad del conocimiento. «El sistema de educación for-

² Ibíd. 13 CAMPOS, P. «El paradigma del «Campus didáctico» revisión conceptual y proyección de los espacios físicos de la Universidad». Salamanca, España (2017).

³ Ibíd. 85 HERNÁNDEZ DÍAZ, J.M. «Los espacios de la Universidad española. Una lectura histórica». *Cian-Revista de Historia de las Universidades*. España (2014), 82.

mal es la clave para difundir el acceso, dado que permite masificar la conectividad y uso de redes electrónicas»⁴.

[...] los centros han cambiado y siguen evolucionando, al compás de las nuevas exigencias sociales y de los adelantos metodológicos. Por ello, ya no es posible pensar en edificios escolares en los que sólo existía un gran número de aulas colocadas, por regla general, a lo largo de un interminable pasillo⁵.

A la luz de las generaciones con capacidades, manejo e intereses en la tecnología, la valoración de la formación en un sistema educativo que de respuesta a las exigencias de nuestra sociedad del concomitamiento es eminente.

2. MODALIDADES ALTERNATIVAS PARA LA EDUCACIÓN A DISTANCIA

El cambio que se ha estado viviendo como civilización con las Tecnologías de Información y Comunicación, en todos los ámbitos de vida; es un proceso que tiene un poco más de cuarenta años. La forma de organizar y hacer es la Revolución Tecnologías de la Información (Castell, M., 2006), la Sociedad de la Información (Hard, M. & Negri, A., 2005), la sociedad Red (Van Dijik, J., 2006 y Barney, D., 2003) o la Sociedad del Conocimiento (Stehr, N., 2002 y Dyson, E. et. al., 1994).

Llegar al concepto de Sociedad del Conocimiento destacan, principalmente, dos concepciones distintas: por un lado, aquella equipara este concepto con el de la Sociedad de la información; y por otro, aquella que lo entiende como una meta a la que busca llegar a través de la correcta utilización de las TIC para la comunicación, el procesamiento y el uso adecuado de la información, con el fin de generar y transferir conocimiento que sirva para mejorar la calidad de vida de personas. Esta última concepción moldea políticas públicas vigentes en el sector educativo en el mundo⁶.

En este sentido en la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) en las Metas Educativas 2021 menciona que:

El desarrollo acelerado de la sociedad de la información está suponiendo retos, impensables hace unos años, para la educación y el aprendizaje. Tal vez lo más

⁴ OEI. *Metas educativas, la Educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Edit. 71. Madrid, España (2010).

⁵ *Ibíd.* 136 GARCÍA GARDUÑO, J. *La Teoría del Currículum*. Madrid, España (2014).

⁶ HÉRNANDEZ, B. *Modalidades alternativas y estrategias de aprendizaje-enseñanza para la educación a distancia*. Edit. 10. Ciudad de México, México (2015).

relevante sea que nos encontramos con una generación de aprendices que no han tenido que acceder a las nuevas tecnologías, sino que han nacido con ellas y que se enfrentan al conocimiento desde postulados diferentes del pasado⁷.

La propuesta de estas «Metas Educativas, la educación que queremos para la generación de los bicentenarios» (2021), en sus objetivos planteó: mejorar la calidad y la equidad en la educación como medio para enfrentar la pobreza y la desigualdad. Incorporación de las TIC en la enseñanza y en el aprendizaje; como apuesta por la innovación y la creatividad, el desarrollo de la investigación, así como del progreso científico. «Era necesario caminar deprisa y con valentía para estar en los primeros vagones del tren de la historia del siglo XXI»⁸.

El objetivo final es lograr (...) una educación que dé respuesta satisfactoria a demandas sociales inaplazables: lograr que más alumnos estudien, durante más tiempo, con una oferta de calidad reconocida, equitativa e inclusiva y en la que participe la gran mayoría de las instituciones y sectores de la sociedad. Existe, pues, el convencimiento de que la educación es la estrategia fundamental para avanzar en la cohesión y la inclusión social⁹.

2.1. EL DOCENTE EN ENTORNOS EDUCATIVOS A DISTANCIA

Colocar al profesor como pieza clave para la calidad de la educación, es papel de las reformas educativas que incentiven el fortalecimiento de la formación continúa y desarrollo profesional.

No vemos el ejercicio del profesor universitario como una actividad de transmisión de conocimientos o formación en las disciplinas, sino como una práctica educativa, pedagógica, formativa y didáctica, con lo que implican estas cuatro caracterizaciones¹⁰.

Es indudable los cambios que se están viviendo en el tipo de las actividades que se realizan, los materiales que se utilizan, los canales de los conocimientos, las interacciones comunicativas; los entornos que van de lo físico a lo virtual. El aba-

⁷ CARNEIRO, R; TOSCANO, J. & DÍAZ, T. *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo. Metas Educativas 2021*. Madrid, España (2021).

⁸ LONDOÑO, G; MOLANO, M; CIFUENTES, R; ESCOBAR, C; RENDÓN, M & JIMÉNEZ, M. *Docencia universitaria: Sentidos, didácticas, sujetos y saberes*. Ciudad de México, México (2014).

⁹ OEI. *Metas educativas, la Educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Edit.16 Madrid, España (2010).

¹⁰ LONDOÑO, G; MOLANO, M; CIFUENTES, R; ESCOBAR, C; RENDÓN, M & JIMÉNEZ, M. *Docencia universitaria: Sentidos, didácticas, sujetos y saberes*. Ciudad de México, México (2014).

nico de acciones y responsabilidades de las Universidades se amplían en acciones y responsabilidades; en diferentes niveles y campos de acción desde la docencia, la investigación y la extensión de cara a las demandas de la sociedad del conocimiento, las tecnologías de la información y comunicación, la internalización de los saberes, entre otras.

En Estados Unidos de Norteamérica (EUA), *The International Society for Technology in Education* (ISTE) produce en 2008; los nombrados «*National Educational Technology Standards*» (NETS)¹¹ en los que incluye cinco estándares para docentes:

1. ***Innovación y creatividad***; esto es crear experiencias que faciliten e inspiren a los estudiantes para aprender creativamente y con innovación en ambientes virtuales.
 - A) Promover y sustentar un modelo de creativo; pensando en la innovación y la inventiva.
 - B) Motivar a los estudiantes a explorar las temáticas del mundo real usando las herramientas digitales y la investigación.
 - C) Promover en los estudiantes la reflexión, con el uso colaborativo de las herramientas digitales que ayuden en la revelación y la clarificación conceptual. Con objetivo que los estudiantes logren entender, analizar y planear; por medio de procesos creativos.
 - D) Construir un modelo colaborativo de aprendizaje con la participación de estudiantes, colegas y otros actores, cara a cara en ambientes virtuales.
2. ***Diseño y desarrollo de experiencias de aprendizaje y evaluaciones en la era digital***; los maestros diseñan, desarrollan y evalúan experiencias auténticas, en las que incorporan herramientas y recursos contemporáneos para maximizar el aprendizaje de contenidos en contexto; para desarrollar el conocimiento, las habilidades y las actitudes identificadas en NETS.
 - A) Diseñar y adaptar experiencias de aprendizaje relevantes que incorporen las herramientas digitales y la investigación para promover en los estudiantes el conocimiento y la creatividad.
 - B) Desarrollar entornos de aprendizaje enriquecidos con tecnología que permitan a los estudiantes perseguir sus curiosidades individuales y convertirse en participantes activos en el establecimiento de sus propias metas educativas, la gestión de su propio aprendizaje y la evaluación de su propio progreso.

¹¹ ISTE. *National Educational Technology Standards (NETS)*. Estados Unidos (2008). <https://people.umass.edu/pelliott/reflections/netst.htmls>

- C) Personalizar las actividades de aprendizaje para abordar los diversos estilos de aprendizaje, estrategias de trabajo y habilidades de los estudiantes utilizando herramientas y recursos digitales.
 - D) Proveer a los estudiantes con múltiples y variadas evaluaciones formativas y sumativas, alineadas con los estándares de contenido y la tecnología; usar los datos resultantes para informar el aprendizaje y la enseñanza.
3. **Modelar el trabajo y el aprendizaje en la era digital;** los docentes exhiben conocimientos, habilidades y procesos de trabajo representativos de un profesional innovador dentro de una sociedad global y digital.
- A) Demostrar fluidez en los sistemas tecnológicos y la transferencia de conocimientos actuales a nuevas tecnologías y situaciones.
 - B) Colaborar con estudiantes, pares y miembros de la comunidad utilizando herramientas y recursos digitales para apoyar el éxito y la innovación.
 - C) Comunicar la información e ideas relevantes de manera efectiva a los estudiantes y compañeros, por medio de la utilización de una variedad de medios y formatos de la era digital.
 - D) Modelar y facilitar el uso efectivo de las herramientas digitales actuales y emergentes para ubicar, analizar, evaluar y usar recursos de información para apoyar los recursos y el aprendizaje.
4. **Promover y modelar la responsabilidad y la ciudadanía digital;** los docentes comprenden los problemas y las responsabilidades sociales locales y globales en una cultura digital en evolución y exhiben un comportamiento legal y ético en sus prácticas profesionales.
- A) Defender, modelar y enseñar el uso seguro, legal y ético de la información y la tecnología digital, incluido el respeto por los derechos de autor, la propiedad intelectual y la documentación adecuada de las fuentes.
 - B) Abordar las diversas necesidades de todos los estudiantes mediante el uso de las estrategias centradas en el mismo, que brinden acceso equitativo a herramientas y recursos digitales apropiados.
 - C) Promover y modelar la etiqueta digital, las interacciones sociales responsables relacionadas con el uso de la tecnología y la información.
 - D) Desarrollar y modelar la comprensión cultural y la conciencia global interactuando con colegas y estudiantes de otras culturas; utilizando herramientas de comunicación y colaboración de la era digital.

5. ***Participar en el crecimiento profesional y el liderazgo***; los docentes mejoran continuamente su práctica profesional, modelan el aprendizaje permanente y exhiben liderazgo en su escuela y comunidad profesional al promover y desmostrar el uso efectivo de herramientas y recursos digitales.
 - A) Participar en comunidades de aprendizaje locales y globales para explorar aplicaciones creativas y tecnológicas para mejorar el aprendizaje de los estudiantes.
 - B) Exhibir liderazgo demostrando una visión tecnológica; en la toma de decisiones compartida y la construcción de una comunidad.
 - C) Evaluar y reflexionar sobre la investigación actual y la práctica profesional de forma regular para hacer un uso efectivo de las herramientas y recursos digitales existentes y emergentes en apoyo del aprendizaje de los estudiantes.
 - D) Contribuir a la eficacia, vitalidad y autorrenovación de la profesión docente, de su escuela y de su comunidad.

El proceso de enseñanza-aprendizaje apoyado con el uso de las herramientas de la tecnología y la comunicación TIC dentro del centro educativo, se convierte en un elemento multifactorial como lo es; la relación que se establece entre el docente y el estudiante; estos a su vez con el currículo propuesto y el uso de los ambientes digitales. El interés que se pueda despertar en el alumno con el apoyo de la innovación y la creatividad de los diferentes recursos digitales dentro de un contexto de aprendizaje construido dentro de una comunidad educativa.

Desarrollar y modelar la conciencia e inclusión social con contenidos de calidad, con una visión tecnológica y lenguas accesibles.

La capacidad de los docentes de seleccionar y producir contenidos y para crear dinámicas apropiadas para su uso, la capacidad de la escuela para absorber o proporcionar innovaciones necesarias para el uso pleno del potencial educativo de tales recursos y, finalmente, la capacidad de los programas instalados por las instancias gestoras de la educación para ofrecer y mantener el apoyo pedagógico necesario a las escuelas y profesores¹².

2.2. LA DISPOSICIÓN DE LOS ESCENARIOS EN LA EDUCACIÓN A DISTANCIA

Existen nuevas formas de enseñar y aprender, en búsqueda de una propuesta para responder a problemas emergentes de la sociedad del conocimiento encon-

¹² CARNEIRO, R; TOSCANO, J. & DÍAZ, T. *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo. Metas Educativas 2021*. Madrid, España (2021).

tramos diferentes escenarios para brindar educación a distancia o en línea. Según Bruno Hernández Levi (2015)¹³, dentro de la educación en línea existen diferentes formas de concebir los cursos y distintas maneras de colocar los elementos en el escenario.

Los cursos que son completamente en línea, entre ellos se encuentran:

En primer lugar; los auto administrados, en el cual el estudiante tiene contacto con materiales y actividades de aprendizaje previamente diseñados. Por su estructura y características de interactividad, estos cursos permiten que el estudiante navegue por los contenidos, resuelva las actividades de aprendizaje y obtenga retroalimentación y evaluaciones también previamente diseñadas. Este tipo de diseño es apropiado para las implementaciones masivas, como los MOOCs (Massive Online Open Courses).

En segundo lugar; los cursos con acompañamiento más cercano por parte del docente se realiza una conversación entre estudiante y docente, también entre los mismos estudiantes por tal motivo se vuelve más fluida a lo largo del proceso.

Las posibilidades de intercambiar las actividades pueden ser sincrónicas y asincrónicas, estas se consideran actividades de aprendizaje programadas las cuales pueden ser colaborativas o independientes.

Los dos casos, tienen la misma importancia los materiales de información; como las actividades de aprendizaje que permitan que el estudiante pueda convertirse en un elemento activo un *e-learning*.

El concepto *e-learning* según Rosenberg en (2001)¹⁴, hace referencia a los múltiples enfoques que existen para proporcionar un conocimiento y contenido, de tal forma que esté mejore el desempeño y lo basa en tres criterios fundacionales:

1. El uso de Internet y redes informáticas como medio de actualización, despliegue y distribución de la información de manera virtual e instantánea, así como la colaboración de las comunidades de aprendizaje.
2. Es desarrollada por tecnología estándar de Internet, que le permite brindar la información en el ordenador.
3. Se encuentra basado en el aprendizaje, en su sentido amplio.

Las plataformas educativas facilitan la creación y gestión de contenidos y el desarrollo de actividades educativas permitiendo llegar a la elaboración de propuestas

¹³ HERNÁNDEZ LEVI, B. *Modalidades alternativas y estrategias de aprendizaje-enseñanza para la educación a distancia*. Ciudad de México, México (2015).

¹⁴ ROSENBERG, M. *E-learning: strategies for delivering knowledge in the digital age*. EUA. Mc Graw Hill. (2001)

individualizadas para cada alumno. Para un mejor aprovechamiento de los contenidos y actividades a realizar siguiendo estándares que permitan su reutilización e interoperabilidad.

A través de las herramientas de comunicación, las plataformas educativas permiten la construcción de redes de comunicación e interacción con personas de otros lugares, abriendo la escuela al mundo y facilitando la creación de comunidades virtuales de aprendizaje y de práctica, de suma utilidad para la capacitación profesional del profesorado¹⁵.

2.2.1. *La WEB 2.0 nuevos espacios educativos*

Hablar de la Web 2.0 o la Web Social, nos referimos a un conjunto de páginas Web que facilitan la transmisión de la información, la interoperatividad y la colaboración entre los usuarios de la red para Obdulio Martín (2021)¹⁶ en *Educación en comunidad: promesas y realidades de la Web 2.0 para la innovación pedagógica*, habla sobre un nuevo espacio de interacción tecnoeducativa asociado a la Web 2.0 como *conectivismo*, en referencia al término de propuesto por George Siemens en 2005 que consigue sintetizar y poner en debate algunas tendencias en el campo del aprendizaje «específicamente las emanadas del constructivismo» en el nuevo espacio abierto complejo y plural de las redes.

La nueva generación será el resultado de la evolución de la Web 2.0 en el proyecto Web Semántica estructurada o Web 3.0 enriquecida con elementos de inteligencia artificial, pero con la base de patrones generados por el usuario; cada vez con mayor nivel de interactividad y de profundidad en los procesos colectivos de una web social.

La construcción de conocimientos mediante una red de inteligencia colectiva, en la cual todos se convierten en elementos activos, es decir una red colaborativa de saberes, nos da la posibilidad de generar un aprendizaje colectivo.

Los elementos emergentes en internet son espacios en 3D o mundos virtuales, el caso más reconocido ha sido *Second Life*; otro ejemplo es el *metaverso* o mundos paralelos de Mark Zuckerberg; estos son espacios virtuales en 3D, compartidos por personas que interactúan social y económicamente como avatares.

¹⁵ CARNEIRO, R; TOSCANO, J. & DÍAZ, T. *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo. Metas Educativas 2021*. Edit. 108. Madrid, España (2021).

¹⁶ CARNEIRO, R; TOSCANO, J. & DÍAZ, T. *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo. Metas Educativas 2021*. Edit. 79. Madrid, España (2021).

Los espacios virtuales pueden alojar reuniones de trabajo con integrantes de diferentes partes del mundo. En el área educativa se empieza a utilizar en la medicina con entrenamientos de cirugías de alta complejidad, estas prácticas las puedes realizar con colegas de todo el mundo en un espacio virtual, también en el área de las ingenierías se pueden realizar pruebas de sistemas y máquinas antes de colocarlas a funcionar en el espacio físico; es posible detectar fallas antes de construirlas.

Los mundos virtuales nos abren la ventana a nuevas oportunidades en la educación a distancia que se tendrán que explorar en una temporalidad cercana.

CONCLUSIONES

La Educación Superior sigue evolucionando con la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación; es vital adoptar estos enfoques pedagógicos y el material didáctico al ambiente digital; garantizando alta calidad, en la enseñanza. Para los jóvenes estudiantes queda claro que el hecho de estar informados y comunicados les permite primeramente estar al día a nivel mundial de los acontecimientos y saberes que se están generando; también les permite tener acceso a universidades de diferentes partes del mundo sin tener que desplazarse físicamente; esto genera, en gran medida una variedad de opciones educativas para cursar una carrera universitaria.

La educación vista como uno de los pilares sustentantes de la sociedad del conocimiento y está sobre la base de la capacidad que tiene de impacto; por el número de estudiantes al que puede llegar; por medio de las tecnologías de la información y comunicación.

La influencia que tienen las TIC como una herramienta eficaz para reforzar y ampliar la participación de la sociedad en la acción educadora. Poder amortizar la igualdad educativa, al aumentar la oferta de educación superior a niveles tanto nacionales como internacionales.

Establecer en el curriculum escolar las tecnologías de la información y comunicación como elementos rectores de la formación y con una visión en la mejora de la calidad de los procesos enseñanza- aprendizaje.

Hemos de mencionar también que las TIC son un instrumento para fortalecer la profesión docente y la investigación científica por el alcance y nivel de información que nos brinda, impulsar los proyectos de investigación en todos los campos educativos orientados a la Web de Nueva Generación.

Poder promover redes sociales educativas en niveles superiores, para crear un andamiaje en toda la comunidad iberoamericana, facilitando el trabajo colaborativo, incentivando el flujo de información por medio de comunidades de aprendizaje.

Fortalecer la Web Semántica estructurada mediante la introducción de sistemas de etiquetado colaborativo y marcadores sociales. También reforzar el uso de plataformas MOOCs (*Massive Online Open Courses*) por mencionar alguno.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CAMPOS, P. *El paradigma del «Campus didáctico» revisión conceptual y proyección de los espacios físicos de la Universidad*. Salamanca: Universidad de Salamanca. (2017).
- CARNEIRO, R; TOSCANO, J. & DÍAZ, T. *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo. Metas Educativas 2021*. Madrid, España (2021).
- GARCÍA GARDUÑO, J.M. *La Teoría del Curriculum*. Madrid: Narcea. (2014).
- GARCÍA GONZÁLEZ, E. *Piaget. La formación de la inteligencia*. México: Trillas. (2012).
- HÉRNANDEZ, B. *Modalidades alternativas y estrategias de aprendizaje-enseñanza para la educación a distancia*. Ciudad de México: La Salle ediciones. (2015).
- HERNÁNDEZ DÍAZ, J.M. «Los espacios de la universidad española. Una lectura histórica» *CIAN-Revista de Historia de la Universidades* (Universidad Carlos III de Madrid) 1 (17): 81-100. (2014).
- HERNÁNDEZ LEVI, B. *Modalidades alternativas y estrategias de aprendizaje enseñanza para la educación a distancia*. Ciudad de México, México. (2015).
- ISTE. *National Educational Technology Standards (NETS)*. Estados Unidos. (2008).
<https://people.umass.edu/pelliott/reflections/netst.htmls>
- LONDOÑO, G; M MOLANO, R; CIFUENTES, C; ESCOBAR, M; RENDÓN, J & JIMÉNEZ, M. *Docencia universitaria: Sentidos, didácticas, sujetos y saberes*. Ciudad de México: De La Salle. (2014).
- MORIN, E. *Siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Francia. UNESCO (1999).
- OEI. *Metas educativas, la Educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Edit.71 Madrid, España (2010).
- PADILHA, M; R CARNEIRO, J; T TOSCANO & DÍAZ, T. *TIC. Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*. Madrid, España: Fundación Santillana. (2021).
- PIATON, G. *Pestalozzi. La confianza en el ser humano*. México: Trillas. (2007).
- ROSENBERG, M, *E-learning: strategies for delivering knowledge in the digital age*. EUA. Mc Graw Hill. (2001)
- SERRA GORJÓN, L. *Del Curriculum escolar a la práctica profesional en la Arquitectura. Estudio comparativo de casos: México, España y Estados Unidos*. Salamanca: Universidad de Salamanca. (2020).

PROFESSORES E ESCOLAS – UMA RELAÇÃO ENLAÇADA PELA ÉTICA DO ROSTO

EVANGELINA BONIFÁCIO
VALORIZA - IPP & Helmantica Paidea - USAL
Instituto Politécnico de Bragança
evangelina@ipb.pt

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es reflexionar sobre la humanidad de los profesores ante una educación de calidad, centrada en el «rostro» y la singularidad de cada estudiante. Se argumenta que la escuela es una institución que construye sociedades más justas y democráticas, pero los profesores son la clave de este desarrollo humano. Así, en términos metodológicos, se optó por un enfoque cualitativo basado en un paradigma interpretativo, revisando las ideas de algunos autores, así como los documentos de las organizaciones internacionales, que alertan sobre la importancia de alcanzar estos objetivos para 2030. Por otro lado, se entiende que la formación del profesorado debe basarse no sólo en el intelectualismo, en el saber, sino también en el saber ser, asumiendo el compromiso ético inherente a los profesionales de la educación, face al futuro. En este sentido, se reclama una relación pedagógica más humanizada, centrada en la ética del rostro en la que se aprende a respetar y valorar las singularidades del Otro.

RESUMO

Este texto teve como preocupação refletir sobre a humanidade dos professores face a uma educação de qualidade, centrada no «rostro» e na singularidade de cada estudante. Defende-se que a escola é uma instituição construtora de sociedades mais justas e democráticas, mas os professores são a chave para esse desenvolvimento humano. Assim, em termos metodológicos, optou-se por uma abordagem qualitativa alicerçada num paradigma interpretativo, revisitando as ideias de alguns autores, bem como os documentos de organizações internacionais, que alertam para a importância de alcançar esses objetivos, até 2030. Por outro lado, entende-se que a formação de professores deveria ser baseada não apenas no intelectualismo, no conhecer, mas, igualmente, no saber ser, assumindo o compromisso éti-

co inerente aos profissionais de educação, face ao futuro. Nesse sentido, regista-se o apelo a uma relação pedagógica mais humanizada, voltada para a ética do rosto em que se aprenda a respeitar e valorizar as singularidades do Outro.

Palavras-chave: escolas; professores; formação; ética do rosto.

INTRODUÇÃO

A EDUCAÇÃO EM TODA A SUA AMPLITUDE deveria representar a preocupação maior de qualquer sociedade e de todos quantos se preocupam com o bem comum. Trata-se de uma construção humana e, indiscutivelmente, reconhecida como a pedra basilar para formar consciências plurais e mais humanizadas em que cada um se torne «responsável pelo Outro» (Levinas, 1998). Através dela nos tornamos mais pessoas e sendo um direito humano básico, em estreita relação com outros, seria desejável que todos e todas tivessem acesso sem restrições ou condições à educação. Nesse sentido, a *Declaração de Incheon* (UNESCO, 2016) propõe no seu preâmbulo uma «agenda de educação única e renovada, que seja holística, ousada e ambiciosa, que não deixe ninguém para trás» (p. III), renovando os objetivos e princípios propostos em 2000, no movimento global de *Educação para Todos*, iniciado em Jomtien, em 1990.

Ressalta-se que ao falar de educação importa ter presente a importância dos vínculos familiares, a cultura, a geografia e a escola-território educativo pois são elementos centrais do processo educativo enquanto construtores de valores e de saberes. Relativamente à escola ela é «lugar de muitos encontros e de muitos começos. Lugar de aprender a sentir o mundo num despertar de fomes novas (...) uma aprendizagem tacteante feita de muitos obstáculos e de desafios de uma descoberta contínua e exigente» (Baptista, 2005, p. 63). Nesta linha de entendimento, emergem os protagonistas principais que marcam (que marcaram) e vão continuar a marcar a vida de crianças, de jovens, de homens e mulheres, ou seja, de todos os que por alguma razão passam ou voltam à escola (ou à Universidade) ao longo da sua vida. São, obviamente, os professores. Considera-se, tal como refere Nóvoa (2020), que nada substitui um «bom professor(a)» e a profissão docente reclama a valorização da sua formação (inicial e contínua) e do seu estatuto socioprofissional. Pelo que foi explicitado, este texto procurou refletir de que modo os professores podem contribuir para uma educação mais humanizada e de qualidade, centrada no «rosto» e na singularidade de cada estudante. Acredita-se, pois, que a diferença na aprendizagem, também, passa por docentes altamente qualificados, valorizados e motivados, sendo que se trata de uma profissão de referência para a formação de outros atores sociais, pelo que lhes cabe dar «rosto ao futuro» (Baptista, 2015). E, sem dúvida, que a educação é um processo que convoca à reflexão, que humaniza, que possibilita o desenvolvimento das sociedades e, além do mais, permite enlaçar

e aproximar os povos, no respeito pelos direitos humanos e pela dignidade de cada pessoa.

1. O TEMPO PRESENTE DA PROFISSÃO DOCENTE

Ao falar do conceito de profissão os autores divergem na sua teorização, indicando que o termo tem tido várias (re)configurações e leituras ao longo do tempo. Não obstante, reconhecendo a multiplicidade de conceitos entende-se que, genericamente, este pressupõe o exercício liberal de uma atividade, a qual exige uma formação sólida, legitimada por instituições de ensino superior, um conhecimento especializado, prestígio social e capacidade de autorregulação (Bonifácio, 2015, 2017).

Todavia não reunindo, cumulativamente, estas condições a docência é uma profissão cujo papel social é decisivo para o aperfeiçoamento humano. Recordar-se que a Organização Mundial do Trabalho e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, em 1960, recomendaram que o ensino passasse a ser valorizado como profissão, considerando que estes profissionais são dotados de formação académica e científica, materializada em ferramentas, teóricas e práticas, que os habilita para o exercício profissional, de elevada responsabilidade ética. Concordar-se com Marcelo (2009) quando sublinha que a profissão docente é a «profissão do conhecimento» sendo que são o conhecimento e o saber que legitimam esta profissão. O trabalho docente é baseado no «compromisso em transformar esse conhecimento em aprendizagens relevantes para os alunos» (p. 8). Daí que se entende que ser professor(a) não é, simplesmente, dominar os saberes científicos, mas é, além do mais, assumir a responsabilidade ética de intervenção, face a tempos complexos e incertos que desafiam à mudança, à inovação e ao aprimoramento humano. Concordamos com Baptista (2005) quando refere que «não basta preparar os alunos nas competências linguísticas, nas artes da argumentação ou no «a b c» da comunicação tecnológica, é necessário cuidar das possibilidades de encontro humano, investindo na qualidade relacional do quotidiano escolar» (pp. 109-110). Ora, estes argumentos são indicadores de que o exercício da profissão docente, no século XXI, pressupõe um conjunto alargado de competências destacando-se a científica, a técnica, a relacional, a comunicacional, entre outras (Bonifácio, 2015). Consequentemente, cabe a estes atores compreender qual o seu papel social e de que modo lhes será possível contribuir para uma formação mais humanizada e, nessa lógica, na premente necessidade de, conjuntamente, (re)imaginarmos um futuro planetário de sociedades, mais justas, democráticas, equitativas e pacíficas. Significa, pois, que a tarefa é imensa e, por isso, lhes é exigida uma aprendizagem permanente e (re)significada dos diferentes saberes, dentro e fora da escola, justifi-

cando-se «como direito da pessoa e como necessidade da profissão, mas não como obrigação ou constrangimento» (Nóvoa, 2009, p. 22).

2. O TEMPO FUTURO DA PROFISSÃO DOCENTE

A *Declaração de Incheon*, reconhece o papel determinante da educação como principal instigador do desenvolvimento humano. Resultou do trabalho e consenso de diferentes líderes mundiais, reunidos no Fórum Mundial de Educação 2015, realizado na Coreia do Sul, entre 19 e 22 de maio de 2015 (UNESCO, 2016). Diríamos que traduziu o compromisso internacional e histórico de transformação de vidas, através de uma nova visão para a educação, partindo de ações corajosas e inovadoras, ao juntar esforços para que seja possível alcançar, até 2030, uma educação de qualidade, inclusiva e equitativa, e numa perspetiva de educação ao longo da vida para todos. Importa aqui destacar duas vozes que indicam esta vontade, inequívoca, pela justeza dos seus argumentos:

Esta Declaração é um enorme passo à frente. Ela reflete a nossa determinação em garantir que todas as crianças, jovens e adultos adquiram os conhecimentos e as habilidades de que necessitam para viver com dignidade, realizar o seu potencial e contribuir com sociedades em que vivem como cidadãos globais responsáveis. Ela incentiva os governos a oferecer oportunidades de aprendizagem ao longo da vida, para que as pessoas possam continuar a crescer e se posicionar no lado certo da mudança (...) a educação, um direito humano fundamental, é a chave para a paz global e para o desenvolvimento sustentável.

Irina Bokova
Diretora-Geral da UNESCO (UNESCO, 2016, p. VII)

Temos uma responsabilidade coletiva de garantir que os planos educacionais levem em conta as necessidades de algumas das crianças e jovens mais vulneráveis do mundo – refugiados, crianças internamente deslocadas, crianças apátridas e crianças cujo direito à educação foi comprometido por guerras e pela falta de segurança. Essas crianças também são a chave de um futuro seguro e sustentável e a sua educação importa para todos nós.

António Guterres
Alto Comissário do ACNUR (UNESCO, 2016, p. VII)

Igualmente o *Relatório Reimaginar os nossos futuros juntos: um novo contrato social para a Educação*, foi divulgado pela UNESCO, no dia 10 de novembro de

2021¹ e aponta na mesma direção e sentido. Assumi como preocupação um novo contrato social que permita corrigir as injustiças e transformar o futuro, sugerindo que deverá ser enraizado nos direitos humanos e alicerçado nos princípios da não discriminação, da justiça social, do respeito pela vida, da dignidade humana, da diversidade cultural, baseada numa ética de cuidado, reciprocidade e solidariedade, apelando a que se reforce a educação como um projeto público, promotor do bem comum da humanidade (UNESCO, 2021). Como é sabido, na escola se constrói a sociedade, a cultura, os valores democráticos, pelo que aí nos (re)erguemos enquanto pessoas com direitos e deveres, inerentes ao avançar das sociedades do tempo contemporâneo. Todavia, na sociedade do conhecimento, e para responder a estes reptos, os professores, precisam de saberes sólidos, de uma formação centrada na escola, pois não se aprende, nem se ensina no vazio. É necessário, por isso, enriquecer esses conhecimentos com referências sociais e culturais, ou seja, adotar e reconhecer a importância do «aprender a viver juntos», valorizando as diferentes sociabilidades (Delors, 1996).

Nada disto será possível sem os professores, tornando-se urgente que estes, enquanto pessoas e profissionais, também conheçam os propósitos e os reptos lançados pelas organizações internacionais, sabendo que o futuro reclama o seu compromisso inequívoco com a educação entendida como processo de aprendizagem ao longo da vida, para si e para o(s) Outro(s).

3. A ÉTICA DO ROSTO NA PROFISSÃO DOCENTE

Vivemos tempos de grande volatilidade e, por isso, imprevisíveis, face a situações de pandemia, de guerra, de exclusão, de desigualdades e, inclusive, de privação dos direitos humanos em muitas geografias do planeta. Paradoxalmente, estas fragilidades sociais convivem com a sociedade da informação, mundializada e digitalizada e na qual o conhecimento não se adquire só na escola, mas no espaço público (educação formal e não-formal). Valoriza-se, no entanto, a escola como um território educativo central para a construção de sociedades mais democráticas e pacíficas e onde cada um(a) tenha e construa o direito à dignidade inerente à condição humana. Ora, os professores são protagonistas neste processo porque assumem a centralidade do triângulo «professor-aluno-conhecimento» (Nóvoa, 2020). Na mesma linha de pensamento, este autor escreveu que o século XXI seria marcado pelo «regresso dos professores ao centro das preocupações educativas»

¹ A versão original «Reimagining our futures together: a new social contract for education» pode ser consultada em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>

(Nóvoa, 2009, p. 28). Nesse sentido, também, a *Declaração de Incheon* reconhece a sua importância quando refere que são a

chave para se alcançar a agenda completa da Educação 2030 (...) porque a lacuna de qualidade na educação é exacerbada pela falta e pela distribuição desigual de professores profissionalmente qualificados, sobretudo em áreas desfavorecidas. Como os professores são condição fundamental para garantir uma educação de qualidade, professores e educadores deveriam ser empoderados, adequadamente contratados e remunerados, motivados, profissionalmente qualificados, além de contar com o apoio de sistemas bem financiados, eficientes e governados de forma eficaz (UNESCO, 2016, p. 25).

Todavia, este desígnio torna imperativo uma mudança de paradigma na formação docente realizada, em geral, no ensino superior, exigindo não só o domínio de conhecimentos teóricos, mas alargando a outros âmbitos como

a adoção de estratégias pedagógicas que vão para além da palestra tradicional com o seu modelo de transmissão. O trabalho cooperativo entre estudantes, o desenvolvimento de projetos de investigação, a resolução de problemas, o estudo individual, o diálogo em seminários, o estudo de campo, a escrita, a investigação-ação, os projectos comunitários, são todas formas de pedagogia que devem permear o ensino superior (UNESCO, 2021, p. 65).

No caso português, o Conselho Nacional de Educação através da Recomendação nº. 1/2016, problematizou e procurou compreender a «missão da escola e do professor», no tempo contemporâneo, colocando em evidência a sua complexidade ao referir que ela é condicionada por uma multiplicidade de fatores, destacando-se: «a) A influência da sociedade do conhecimento marcada pela globalização e mundialização das economias; b) A perda de influência de uma axiologia humanista definida como referência essencial de ensino e formação; c) A ascendência do pensamento de organizações internacionais» (Bonifácio & Lopes de Azevedo, 2018, p. 225).

Na verdade, tal como estas referências justificam, professores e escolas e, por conseguinte, a educação são questões problematizadas de forma quase ininterrupta, pelos diferentes atores sociais e pelas políticas educativas internacionais, existindo um grande consenso discursivo sobre a sua missão e sobre o futuro da escola. Parece ser consensual que a escola do século XXI precisa de recentrar a sua missão e adotar novas estratégias metodológicas, organizativas e formativas. Não obstante, ao reconhecimento de eventuais lacunas é notório que esta, ao longo do tempo, foi absorvendo múltiplas obrigações e cresceu

como «palácio iluminado». Já o não é. Hoje, é apenas um pólo – sem dúvida importante – num conjunto de redes e de instituições que devem responsabilizar-se pela

educação (...). Curiosamente, é este estatuto mais moderno, mais retraído que lhe permitirá adquirir uma credibilidade que foi perdendo. A contemporaneidade exige que tenhamos a capacidade de recontextualizar (...) valorizando aquilo que é especificamente escolar, deixando para outras instâncias actividades e responsabilidades que hoje lhe estão confiadas (Nóvoa, 2009, pp. 66-67).

Por outro lado, os tempos de pandemia decorrente da COVID-19, obrigaram a vivenciar novas formas de ensinar e aprender, utilizando estratégias e recursos antes menos valorizados e que perdurarão no contexto educativo. No entanto, apesar de não existirem estudos científicos suficientes, acredita-se que nada substitui a «relação de presencialidade» professor-aluno e vice-versa. Nesta situação, a relação pedagógica com recurso à utilização do ecrã, como mediador e apoio à aprendizagem, deve ser a exceção pois

O processo educativo que não é nunca pura transmissão informativa, necessita de presença, relação de proximidade física para perceber sensações, emoções, olhares, gestos (...) Perder-se-iam detalhes infinitos e nuances da riqueza formativa da presença física na sala de aula (...) O dia-a-dia numa sala de aula está cheio de momentos em que o professor faz perguntas, chama a atenção, tenta motivar, percebe imediatamente o interesse ou a falta de atenção do seu aluno. Isto não é possível manter durante muito tempo neste formato digital de ensino online e leva a que o estudante se desconecte, desmotive e quebre a cadeia de comunicação de aprendizagem com o resto dos colegas de turma e com o professor (Hernández Díaz, 2021, s/p.).

Assume-se a ideia de que a presencialidade da relação pedagógica, bem como os laços que ela permite estabelecer são o fator diferenciador do território educativo e da profissão docente. Defende-se, por isso, que esta relação seja suportada por uma ética do rosto, balizada por um quadro axiológico de valores humanistas. Significa que o «rosto não é a face visível, mas a presença mais profunda do outro (...) é o rosto que abre a relação» (Johann, 2009, p. 102). Esta linha de raciocínio pressupõe que se adote um paradigma relacional, com foco na ética situada enquanto «sabedoria prática» marcada pela responsabilidade, hospitalidade e prudência, considerando que a praxis educativa se situa

na zona de contactos interpessoais, lida com o universo do inatingível, do imperceptível, do insondável e do mistério de cada um. Resulta que, por isso, esta acção educativa se constituirá numa prática de natureza profundamente ética. Aproximar-se do mistério de cada ser humano exige uma sensibilidade e uma postura de auscultação (...) através do sincero e atento cuidado do outro. Como esta relação não se apresenta como um dado pronto, espontâneo e natural, cabe à educação o desafio ético de desenvolvê-la (Johann, 2009, pp. 105-106).

Reconhece-se, pelo explicitado, que o processo educativo é por excelência enlaçado na relação humana, sendo que essa poderá ser a marca inconfundível da profissão na escola do futuro, porquanto «a relação pedagógica está enraizada na responsabilidade ética, na dependência radical do outro na escuta, atenção e cuidado, e no facto de que a nossa resposta deve torná-lo progressivamente responsável por si próprio e pelo outro» (Gómez-Ramos, 2021, p. 4).

Depreende-se, pelos argumentos sublinhados, que nada substitui a presença e a relação com o Outro e, naturalmente, com o(a) professor(a). Importa sublinhar que aprendemos quando interagimos, quando partilhamos e quando nos disponibilizamos para uma relação de hospitalidade, no frente a frente, alicerçada em valores e direitos humanos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Face ao que foi dito, a escola e, conseqüentemente, os professores emergem como atores centrais na defesa de uma educação inclusiva e de qualidade, inerente ao desenvolvimento humano. Nesse sentido, acredita-se que os professores e professoras podem fazer a diferença. Lembra-se que vivemos num mundo de grandes paradoxos, marcados pelos grandes avanços científicos e tecnológicos, de informação e comunicação interativa, de redes sociais e, por outro lado, presenciámos a barbárie humana, inexplicável, assustadora e incompreensível, como disso é exemplo a mais recente guerra na Ucrânia (iniciada em fevereiro de 2022), entre outros conflitos que continuam a proliferar em pleno século XXI.

Estes paradoxos suscitam múltiplas questões e, sobretudo, as de natureza ética, razão pela qual se optou por valorizar os professores, defendendo que podem contribuir para a capacitação reflexiva do «viver em comum», pois tal como lembra Baptista (2019) estes são profissionais do humano e, por isso, mediadores/influenciadores privilegiados entre gerações, saberes, culturas e tradições pelo que assumem

Uma responsabilidade que transcende largamente a esfera de competências técnico-científicas, ligadas ao conhecimento do mundo e à capacidade para transmitir esse conhecimento a outros. A um nível essencial, cabe ao professor a tarefa de ajudar a renovar criativamente esse mundo, atuando de modo a que cada aluno possa aprender a dar conteúdo humano à sua liberdade (...) à luz do humanismo relacional que inspira a nossa contemporaneidade, o conteúdo da liberdade individual é indissociável da sensibilidade e da disponibilidade para o que é diverso de si, para a solidariedade com todos os outros. A promoção deste sentido de humanidade em cada ser humano constitui, com efeito, a matéria substancial da educação, configurando as suas finalidades, os seus conteúdos e as suas práticas (p. 25).

Nesta lógica, a profissão docente precisa de uma imagem pública digna e dignificada, conquistando os «melhores» estudantes para a opção de uma carreira atrativa. Igualmente precisam de ter voz nos debates públicos, políticos, culturais e sociais e, por outro lado, sendo uma profissão que precisa de (re)atualizar os seus conhecimentos e de apostar no seu desenvolvimento profissional reclama condições socioprofissionais indicadas pelas organizações internacionais, sabendo-se que

a falta e/ou a inadequação de apoio e desenvolvimento profissional contínuo de professores e padrões nacionais para a profissão docente são fatores-chave que contribuem para a baixa qualidade dos resultados de aprendizagem. Sistemas educacionais bem-sucedidos, que garantem a qualidade e a equidade, concentraram-se em contínuo no desenvolvimento profissional que apoia a aprendizagem e o aperfeiçoamento dos próprios professores ao longo das suas carreiras (UNESCO, 2016, p. 25).

Entende-se, que o processo formativo é algo inacabado e, por isso, as questões ético-deontológicas deveriam ser parte integrante e obrigatória dos cursos de formação, inicial e contínua, atendendo à sua centralidade numa profissão de relação, que reclama que seja eticamente exercida.

Como nota final, gostaria de deixar o testemunho de que alguns professores com quem tive o privilégio de me cruzar, no percurso de vida e de profissão, fizeram a diferença e permanecem como bússola e referência recorrente. São parte da memória e da minha história e, quiçá, construtores de outros futuros. Eram, por isso, profissionais de educação com «rostos», que assumiam o lado humano da profissão, os afetos, a construção de laços, mas na perspectiva de uma relação educativa marcada pela «distância ótima» (Baptista, 2005). Ressalta-se que ao falar de rosto significa que através do rosto se descobre «o outro e ele se revela. Através da alteridade se apreende o outro. Esta é a primeira tarefa e o primeiro exercício de um professor (...) O eu e o rosto precisam estar permanentemente em diálogo. Nesta condição, processa-se a revelação livre de um para com o outro» (Johann, 2009, p. 102). Ora, ser professor, é também assumir com autoridade, científica, humana e ética a responsabilidade de ser «fazedor(a) de futuro» e entre histórias humanas, únicas, singulares e misteriosas, compreender a riqueza de cada ser humano e do seu respetivo mundo. Face ao explicitado, quem teve o privilégio de conhecer o professor, o intelectual, o historiador e a humanidade de *José María Hernández Díaz* percebe como a «ética do rosto» pode enlaçar e transformar a relação educativa de forma inspiradora e contagiante.

Trata-se de um notável exemplo, na medida em que os seus ensinamentos foram muito para além dos saberes curriculares e perduram *na e pela vida*. Justifica-se, por isso, deixar o tributo a alguém tão inspirador e com «rostos» e que, indubitavelmente, dignifica e humaniza a profissão professor.

REFERÊNCIAS

- BAPTISTA, I. Ética, Conhecimento Profissional e Formação Docente. In, *O Professor do Século XXI em Perspetiva Comparada: Transformações e Desafios para a Construção de Sociedades Sustentáveis* (pp. 24-30), In N. FRAGA (Org.), Madeira, Centro de Investigação em Educação – CIE-Uma, 2019.
- BAPTISTA, I. *Dar Rosto ao Futuro - Educação Como Compromisso Ético*. Porto, Profedições, 2005.
- BONIFÁCIO, E. (Pre)ocupações do Professor no Séc. XXI. In *Desafios da Educação - Leituras Actuais* (pp. 225-230), In A. G. BARBOSA, M. N. IBRAIMO, M. S. LAITA, & I. MUSSAGY (Coord.), Nampula, Universidade Católica de Moçambique, 2017.
- BONIFÁCIO, E. *Professores e Escolas. Imagem Social e Desafios de Profissão* (2ª ed.). Lisboa, Edições Fénix, 2015.
- BONIFÁCIO, E., & LOPES DE AZEVEDO, M. «Ser Professor: uma (pre)ocupação legislativa?». *Revista Profissão Docente*, Universidade de Uberara-Brasil, v. 18, n. ° 39, 2018 (222–238). <https://doi.org/10.31496/rpd.v18i39.1193>
- DELORS, J. *Educação um Tesouro a Descobrir*. Porto, Edições Asa, 1996.
- GÓMEZ-RAMOS, D. (2021). «Los gestos de hospitalidad en el oficio de educar». *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, Pontificia Universidad Javeriana – Colombia, 14, 2021, (1-24). Doi: 10.11144/ Javeriana.m14.gho
- MARCELO, C. «Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro». *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 8, 2009 (7-22), In <http://sisifo.fpce.ul>.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, J. M. «Todos saldríamos perdiendo si se generaliza la enseñanza online». *La Gaceta de Salamanca*, 24 de enero de 2021, In https://www.lagacetadesalamanca.es/salamanca/jose-maria-hernandez-catedratico-de-educacion-de-la-usal-todos-saldriamos-perdiendo-si-se-generaliza-la-ensenanza-online-ae6116057?fbclid=iwar2-qrz3zsjtvbxeppb2ehr_wpd2cwbd8kgppqx67nyilzevm9gai8xuxhq
- JOHANN, J. R. *Educação e Ética: em busca de uma aproximação*. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2009.
- LEVINAS, E. *Totalidade e infinito*. Lisboa, Edições 70, 1998.
- NÓVOA, A. «Nada substitui um bom professor». *Encontro Internacional Virtual Educa Connect*, 2020, In <https://www.youtube.com/watch?v=HKUkbHKKxy0&t=15s>
- NÓVOA, A. *Professores - Imagens do Futuro Presente*. Lisboa, Educa, 2009.
- UNESCO. *Repenser nos futurs ensemble: un nouveau contrat social pour l'éducation*, 2021, In <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>
- UNESCO. *Educação 2030 - Declaração de Incheon e marco de ação rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos*, versão portuguesa, Brasília, 2016, In https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243278_por?2=null&queryId=N-EXPLORE-4096b506-4859-47b8-9cbd-deaedc92e9df

MODELO CONCEPTUAL PARA LA FORMACIÓN DE LA ACTITUD INVESTIGATIVA Y EL FOMENTO DE LAS VOCACIONES CIENTÍFICAS

MARCO FIDEL CHICA LASSO¹

Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – Cinde.

Manizales, Caldas, Colombia

marcofidelchicalasso@gmail.com

LA AGENDA 2030 en el objetivo 4 educación de calidad, señala que más de la mitad de los niños y adolescentes del mundo no están alcanzando los estándares mínimos de competencia en lectura y matemáticas. La complejidad del fenómeno exige de múltiples intervenciones, una de ellas la formación de la actitud investigativa y el fomento de las vocaciones científicas, para lo cual se propone el siguiente modelo, como una construcción mental, elaborada con los elementos propios del contexto, vistos de manera integral bajo una estructura; imagen del conjunto de relaciones que lo definen, con miras a su mejor entendimiento, al correr el velo que cubre elementos existentes, y la presentación consecuente de una manera nueva y fecunda de ver las cosas. El modelo es la representación en pequeño de la actitud investigativa y el fomento de las vocaciones científicas, esquema teórico de esa realidad compleja, que utiliza los conceptos que van unidos a ella. Lo que se hace es abordar el fenómeno, descomponerlo en pequeños fragmentos para luego reformularlo o aplicarlo de manera específica, como mapa pragmático. Este modelo no se encontró directamente por observación de la realidad, sino que ha requerido de una construcción investigativa, no arbitraria, desde espacios teóricos que sirven de guía, y confrontación rigurosa².

¹ Doctor por la Universidad de Salamanca. marcofidelchicalasso@gmail.com

² Tesis doctoral Chica, M. (2007) *Modelo para la formación de la actitud investigativa en la escuela básica en la ciudad de Manizales*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Salamanca. España.

OBJETIVOS DEL MODELO

- Promover la actitud investigativa y la vocación científica entre estudiantes y maestros como alternativa para superar el sentido común de los estudiantes y forma de enriquecer el hacer de los maestros³ en la escuela básica.
- Presentar elementos discursivos que movilicen la reflexión y ayuden a generar pensamiento positivo y consciente sobre la actitud investigativa y la vocación científica en cuanto disposición humana abordable en distintos tipos y niveles⁴.

LO EPISTEMOLÓGICO DEL MODELO

Hace referencia al sistema de conocimiento y de valores que implican la actitud investigativa y la vocación científica. En el sistema de conocimiento se presentan los **obstáculos epistemológicos para el desarrollo de la actitud investigativa y la vocación científica en la escuela básica**, bajo distintas dimensiones. Como obstáculos epistemológicos son explicaciones rústicas y sencillas, disponibles y cómodas para el sujeto que los asume, aplicación del sentido común, disposición de respuestas ya listas. En la escuela básica es posible identificar varios grupos de obstáculos epistemológicos. Uno primero corresponde a los mitos y leyendas frente a la investigación: a) el investigador visto como sujeto dotado por la naturaleza con excelsas condiciones que le convierten en mago de la producción científica cuando en realidad es un ser humano común y corriente; b) las metodologías definidas y determinadas previamente por los estudiosos de la investigación sin posibilidad de cambio, cuando en verdad el desarrollo teórico ha identificado varias metodologías

(Dirigida por el Dr. José María Hernández Díaz, Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Facultad de Educación).

³ El maestro «tiene «nuevos roles» que son el de iniciador, mediador, observador, liberador» (Herrera, J. (2000). El sentido que los maestros dan a su práctica docente. En: Revista investigación educativa y formación docente. Año 2 - No. 5/6 - abril - septiembre de 2000. Afán Gráfico, Ltda. Facultad de Educación. Centro de investigaciones. Universidad El Bosque. Bogotá, D.C., Colombia. Pg. 105).

⁴ Los conceptos de actitud investigativa y fomento de la vocación científica, como señala Pérez, D. (2020), «En la mayoría de definiciones de actitud encontramos tres elementos básicos (Rodríguez y Seoane, 1989): un conjunto organizado de convicciones y creencias, una predisposición favorable o desfavorable asociada a este conjunto y una actuación respecto a un objeto social, consecuencia de los dos puntos anteriores (...) los dos primeros elementos no forman parte del concepto de vocación; sólo el tercer elemento es el punto de convergencia entre ambas concepciones». Pérez, D. (2020), . *Vocaciones e intereses en ciencia y tecnología en 4º curso de educación secundaria obligatoria* [Tesis de Doctorado, Universidad de Murcia]. <https://www.um.es/documents/1995586/11932522/Tesis+David+Franco/1ca339e8-ad50-434b-9778-352bf4935119>

que han sido consagradas históricamente; más es necesario estar en la búsqueda constructiva de nuevas metodologías; c) los productos, olvidando niveles para los mismos; d) otros vinculados a procesos de pensamiento y motivación, uno de ellos la comunicación en la ciencia; y e) un grupo final relacionado con la certidumbre.

El sistema de conocimiento implica además reflexiones sobre la actitud, elegir reflexivamente el modo de mirar las cosas; complementar la formación; partir de que en la educación básica se da interpretación, comprensión; aceptar que la investigación es labor de todo el sistema educativo e incluye tanto estudiantes como diferentes científicos. El sistema de valores hace referencia a la formación en el terreno humano, actitudes, aspectos del comportamiento, predisposiciones, construcción de imagen de sí mismo.

¿Cuál investigación admite, entonces, la escuela básica? Para encontrar la respuesta, es necesario inicialmente caracterizar la misma investigación.

La investigación formativa en la escuela básica. Esta tiene posibilidades para los maestros y estudiantes quienes opten por un compromiso de formación para darse a la tarea de enfrentar de la mejor manera el objeto de estudio, comenzando luego una labor más juiciosa a través de profundización en un proceso, que les propicie reconstruir y asumir el saber acumulado en los límites que el contexto y nivel educativo en el cual se mueven les permita. La investigación formativa para los maestros se expresa en la investigación en el aula en los niveles de motivación, sistematización y redescubrimiento, y para los estudiantes en la participación según posibilidades, en proyectos de desarrollo con componente investigativo y ocasional participación según opciones en proyectos liderados por maestros.

La investigación científica en la escuela básica. Esta modalidad de investigación ha de tener presencia necesaria, pues una escuela básica sin producción de conocimiento está detenida y por lo tanto en proceso continuo de muerte. La misión de otorgarle vida corresponde a los maestros. Por esa razón los maestros que opten por ella, han de comprometerse en la tarea de producción de conocimiento. El debate sobre la existencia de maestros e investigadores, concluye inicialmente, y para efectos de este estudio, en que los maestros, por razón de ser de su propia misión, son investigadores y cada uno según opciones de proyecto de vida profesional asume la formativa o la científica.

El planteamiento que en tal sentido aquí se formula es que si el maestro toma como opción la investigación científica y carece de la trayectoria investigativa a nivel formativo, ha de iniciarse en el desarrollo de la investigación en el aula, entendida como problematización del objeto de conocimiento, y en los primeros niveles, no limitada a la búsqueda de mejores relaciones profesor-alumno; y en un lapso de tiempo no superior a dos años ha de comprometerse en proyectos de producción de conocimiento al lado de colegas con mayor experiencia, llegando a trabajar en

los niveles de profundización, explicación, interpretación, comprobación, y por último en el propiamente original.

De acuerdo con lo hasta aquí presentado sobre el modelo para la formación de la actitud investigativa⁵, se requiere de principios consecuentes como la humildad, el asombro, la capacidad crítica, los sueños y ensueños, la actitud hacia el cambio; y de escenarios particulares: a) el ser humano: todo está hecho por y para él, él es medio y fin, valor de los valores; b) los estudiantes: centro del proceso educativo, con desarrollos diversos de personalidad; c) los maestros: factor fundamental de la enseñanza, necesitado de formación, practicante de la docencia y la investigación, y en aumento permanente de efectividad en su servicio⁶; d) las disciplinas: pues ignorarlas es estancar el desarrollo intelectual, y por lo tanto debe saberse sobre campos teóricos y problematizaciones y sus propios fundamentos; e) los objetos de estudio: agentes activos con características particulares.

LO METODOLÓGICO DEL MODELO

Hace referencia a los procesos y procedimientos para aplicar los conocimientos y los valores establecidos en lo epistemológico.

Concepto de investigación en el aula. Se entiende la investigación en el aula como un proceso de producción de conocimiento desarrollado desde el aula, sobre el objeto de conocimiento propio de la disciplina en la cual se realiza, haciendo uso sistemático de herramientas metodológicas consecuentes con el mismo, y en distintos niveles de profundidad.

LA INVESTIGACIÓN EN EL AULA COMO PROBLEMATIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO.

⁵ Por iniciativa del Instituto Colombiano para el Desarrollo de la Ciencia y la Tecnología «Francisco José de Caldas» en el segundo semestre del 2001 se lanzó en el país el «Programa Ondas: ciencia y tecnología para niños, niñas y jóvenes de Colombia» con el propósito de desarrollar mecanismos para el fomento de una cultura de la ciencia y la tecnología «como una estrategia fundamental para contribuir con el desarrollo social, tecnológico y científico del país» (Colciencias. (2001). Programa Ondas. Fomento de una cultura de ciencia y tecnología. Manual Operativo del Programa Ondas. La Imprenta Editores S.A. Bogotá. Colombia. Pg.7), a través del conocimiento y la utilización de discursos y métodos científicos y tecnológicos.

⁶ En 2017 participaron 13.314 maestros en el Programa Ondas, con decrecimiento notable en 2018, 2.722 maestros. (Facundo, Á., García, J., Peña, J., & Universidad Nacional de Colombia. (2020). *La situación de los niños y jóvenes colombianos frente al fomento de la ciencia, la tecnología y la innovación*. Centro Editorial FCE - Centro de Investigaciones para el Desarrollo CID. <https://deliverypdf.ssrn.com/delivery.php?>

Procesos. Privilegia la producción de conocimiento, problematiza el conocimiento, problematiza objetos de estudio de cada disciplina.

Procedimiento. En un procedimiento general es posible identificar los siguientes pasos: a) presentación del tema o situación problemática; b) organización de esquemas de búsqueda tendientes a motivar, sistematizar, redescubrir, explicar, interpretar, profundizar, comprobar, etc.; c) recolección de datos e informes; d) estructuración y comentarios de datos; e) presentación a los asesores o comunidad intelectual, acompañado de discusión; f) apreciación de asesores; g) reacciones según apreciaciones; h) documento final (introducción, desarrollo del trabajo, conclusiones, bibliografía); i) difusión; j) formulación del nuevo proyecto que origina.

LO TECNOLÓGICO DEL MODELO

Referido a herramientas conceptuales, con plena claridad de por qué y para qué existen, expresadas como microacciones e instrumentos de apoyo para aplicar los conocimientos y valores.

MICROACCIONES EN UNA ACTITUD INVESTIGATIVA Y FOMENTO DE LA VOCACIÓN CIENTÍFICA EN LA ESCUELA BÁSICA

Formación en investigación. Los maestros de la escuela básica requieren de una formación complementaria dentro del desarrollo de su actitud investigativa y vocación científica.

Programa según niveles

I nivel. Fundamentos generales de epistemología

II nivel. Epistemología específica de la disciplina.

III nivel. Desarrollos científico - tecnológicos.

IV nivel. Proyectos.

V nivel. Proyectos de desarrollo.

VI nivel. Proyectos de desarrollo con componente investigativo.

VII nivel. Seminario de proyectos.

Intensidad horaria para cada nivel: total horas semanales: 4 horas: presenciales: 2; no presenciales: 2.

Es necesario además, el *ejercicio del liderazgo*, entendido como la movilización de los recursos de la comunidad educativa, con el fin de avanzar de manera significativa en la solución de los problemas que ella misma enfrenta; y diálogos en sinergia.

La administración en la escuela básica. Una actitud investigativa y fomento de la vocación científica como la aquí propuesta, conduce a una administración escolar creativa en la que existe apertura a la colectividad y trabajo en equipo; posibilidad para preguntar a los actores qué valor agregado le pueden dar a cada acción y proyecto que realizan; una horizontalidad, que permite el comprometerse por conocimiento, manifestar preocupaciones (que es diferente a ser conflictivos), expresar propuestas.

La administración de los procesos de formación de la actitud investigativa y fomento de la vocación científica, requiere de los siguientes liderazgos en la escuela básica:

- Maestro coordinador de procesos investigativos en la escuela. Encargado de fomentar, promover y valorar, el desarrollo integral de los procesos de búsqueda en la escuela. Propende por el reconocimiento de espacios reales en la asignación de responsabilidades sobre proyectos al elaborar los planes de trabajo académico de los maestros.
- Maestros coordinadores de disciplinas de conocimiento. Encargados de fomentar, promover y valorar, el desarrollo integral de los procesos de búsqueda en cada una de las disciplinas.
- Maestros investigadores. Encargados del desarrollo integral de los procesos de investigación a través de proyectos concretos.
- Equipos de investigación. Conformados por 2 o 3 investigadores por proyecto.
- Estudiantes⁷. Autores de proyectos de desarrollo sobre sus problemáticas cotidianas. Sólo en casos optados, algunos de ellos se adhieren a un equipo de investigación inicialmente conformado por maestros.

⁷ «aunque el docente mantenga el control del conocimiento en el salón de clases, los alumnos son sujetos activos capaces de contribuir con sus intervenciones a la construcción del conocimiento compartido». Candela, M. (2000). Argumentación y conocimiento científico escolar. En Sandoval, Carlos. (2000). Investigación cualitativa. Programa de especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social. Módulo 4. Ascun. Santafé de Bogotá. Pg. 389).

- Maestros coordinadores de líneas de investigación. Responsables de hacer conocer a estudiantes y maestros la misma línea; motivarlos a participar en la construcción y conocer sus resultados; elaborar, en compañía de los integrantes del equipo de investigación, un banco de problemas o proyectos; asesorar a los otros docentes y estudiantes (cuando sea el caso) en los procesos de investigación que tienen que ver con la línea; ejercer liderazgo en la realización de proyectos de investigación cuando la situación así lo requiera; acompañar el cumplimiento de los compromisos de los integrantes del equipo; presentar semestralmente a la comunidad educativa de la escuela, el informe de actividades de la línea; participar en la evaluación de proyectos; representar al equipo de investigación en todas las actividades que así lo requieran; velar por la capacitación de los maestros de su equipo.
- Comisión central de investigaciones (CCI). Dedicada a la definición de procesos de autocapacitación docente, análisis de trabajos de investigación, señalamiento de directrices para la investigación en el aula.
- Comité científico de disciplina. En cada núcleo de desarrollo educativo se elige un centro educativo por cada disciplina que se aborda en la educación básica, de tal manera que esa escuela o colegio ha de ser el lugar para el encuentro periódico de los maestros de la disciplina. Pertenecen además a este comité el asesor de la universidad que sea asignado, y un director de una de las escuelas. El comité está orientado, entonces, a recopilar, sistematizar y difundir la información sobre la investigación realizada en el núcleo educativo, detectar las necesidades de capacitación; planear las estrategias para lograr la formación, actualización y/o cualificación de los grupos de trabajo; elaborar un plan de motivación, asesoría y trabajo con estudiantes y maestros para dinamizar los procesos investigativos en las escuelas, programar reuniones para confrontar los resultados, evaluar y difundir los productos de investigación obtenidos en cada proyecto, representados por trabajos de investigación, artículos, y documentos de trabajo. Este comité debe ser puente de comunicación entre las escuelas y la administración municipal.

ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS

Se entiende por actividades complementarias, las necesarias para garantizar el desarrollo de los procesos previstos a nivel de proyectos de desarrollo, proyectos de investigación y líneas de investigación. En la escuela básica se requiere inicialmente de las siguientes: divulgación y publicación de la producción, pasantías, bases de datos.

A MANERA DE CONCLUSIÓN. MARCO PARADIGMÁTICO PARA EL DESARROLLO DE LA ACTITUD INVESTIGATIVA Y EL FOMENTO DE LA VOCACIÓN CIENTÍFICA EN LA ESCUELA BÁSICA

En un mundo de rivalidades que vive el país y por ende presentes en la escuela básica, se hace indispensable revisar los paradigmas de convivencia con los cuáles se está compartiendo o negando el espacio a los demás.

Incluir al otro es avanzar, es el paradigma, caracterizado porque: a) la experiencia y la determinación social se juntan; b) el profesional esta inmerso en un marco epistémico; c) el sujeto no puede conocer sin influir (el experimento es un hecho humano y por lo tanto con influencia del sujeto); d) se debe someter a crítica la realidad; e) lo micro y lo macro aparecen relacionados; f) el conocimiento se asocia a descubrimiento; g) lo natural emerge como complejo; h) la responsabilidad es grupal; i) los procesos son interdisciplinarios; j) lo cuantitativo y lo cualitativo no se oponen; k) se da la horizontalidad como promoción de la democracia dentro de los equipos; l) hay un marco común mínimo para poder operar; m) aparecen principios organizativos; ñ) el error se convierte en ciencia; o) las dificultades agrandan, no achican; p) sólo se puede hablar del yo en la vida comunitaria; q) el individuo se despoja de sí para encontrar al par; r) en vez de jefes hay promotores; s) la información es un insumo de promoción y no de sanción; t) el conflicto forma parte de la realidad; u) la planificación se convierte en proyecto, se tienen proyectos.

BIBLIOGRAFÍA

- CAHO, D., & RAMÍREZ, L. (2018). Cultura en ciencia, tecnología e innovación. In C. Pardo & A. Cotte (Eds.), *Indicadores de ciencia y tecnología*. (pp. 278–299). Observatorio Colombiano de Ciencia y Tecnología. https://ocyt.org.co/Libro2018_Completo/INDICADORES_OCyT_2018_Version_23-07-19.pdf
- CANDELA, M. (2000) Argumentación y conocimiento científico escolar, en Sandoval C. Investigación cualitativa. Programa de especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social. Módulo 4. Ascun. Santafé de Bogotá.
- COLCIENCIAS (2001). Programa Ondas. Fomento de una cultura de ciencia y tecnología. Manual Operativo del Programa Ondas. La Imprenta Editores S.A. Bogotá. Colombia.
- HERRERA, J. (2000) El sentido que los maestros dan a su práctica docente. *investigación educativa y formación docente*. Año 2 - No. 5/6 - abril - septiembre.
- FACUNDO, Á., GARCÍA, J., PEÑA, J., & UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA. (2020). *La situación de los niños y jóvenes colombianos frente al fomento de la ciencia, la tecnología y la innovación*. Centro Editorial FCE - Centro de Investigaciones para el Desarrollo CID. <https://deliverypdf.ssrn.com/delivery.php?ID=156082089114107070086093085112117102002054084092007058124026026088064089014091124096027>

- 019013002018046016030093066090074087112059084071008033069124006065
081021000094019081083091006082006116102118103115021023083
- GARAVITO, M., & SEGURA, F. (2019). Formación de recurso humano para la ciencia y la tecnología. In R. Triana (Ed.), *Indicadores de ciencia y tecnología, Colombia 2019* (pp. 43–63). Observatorio Colombiano de Ciencia y Tecnología. <https://ocyt.org.co/Informeindicadores2019/indicadores-2019.pdf>
- PÉREZ, D. (2020). *Vocaciones e intereses en ciencia y tecnología en 4º curso de educación secundaria obligatoria* [Tesis de Doctorado, Universidad de Murcia]. <https://www.um.es/documents/1995586/11932522/Tesis+David+Franco/1ca339e8-ad50-434b-9778-352bf4935119>

POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA INCLUSÃO DIGITAL NO BRASIL: UM OLHAR SOBRE O ESPAÇO ESCOLAR

JOSÉ SÉRGIO GOMES DA SILVA

Centro de Apoio Operacional de Defesa da Educação (CEDUC)

Ministério Público da Bahia

jgs.pedagogo@gmail.com

RESUMEN

Este trabajo nace de mi investigación sobre el tema a nivel de doctorado y posdoctorado y de mi trabajo como pedagogo en el Centro de Apoyo Operativo para la Defensa de la Educación (CEDUC) del Ministerio Público de Bahia. El artículo busca discutir el panorama de las políticas educativas nacionales para la inclusión digital a través de la integración de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la escuela pública de educación básica (municipales y estatales) y su reflejo sobre la garantía de los derechos educativos durante el período de la pandemia provocada por el COVID-19. El enfoque metodológico fue de naturaleza cualitativo, a partir de investigaciones realizadas sobre el tema, fuentes documentales y observaciones desde el CEDUC. Las consideraciones finales apuntan que, a pesar de las políticas educativas para inclusión digital desarrolladas en el país, la pandemia evidenció una grande brecha digital que puso en riesgo el atendimento educacional de calidad e inclusivo con el cierre de las escuelas y las dificultades en mantener la enseñanza en el modelo online.

Palavras-chave: políticas educativas; TIC; inclusión digital; pandemia; escuela.

1. CONTEXTO DA INCLUSÃO DIGITAL: POLÍTICAS EDUCACIONAIS

NO BRASIL ESTÁ EM VIGÊNCIA como Política educacional de inclusão digital a partir do espaço escolar, o Programa o PROINFO Integrado, política educacional na área da integração das tecnologias da informação e comunicação (TIC), voltado para a promoção do uso pedagógico das TIC nas redes

públicas de ensino urbanas e rurais, trazendo os seguintes objetivos específicos, a saber:

II - fomentar a melhoria do processo de ensino-aprendizagem com o uso das tecnologias de informação e comunicação;

III - promover a capacitação dos agentes educacionais envolvidos nas ações do Programa;

IV - contribuir com a inclusão digital por meio da ampliação do acesso a computadores, da conexão à rede mundial de computadores e de outras tecnologias digitais, beneficiando a comunidade escolar e a população próxima às escolas;

V - contribuir para a preparação dos jovens e adultos para o mercado de trabalho por meio do uso das tecnologias de informação e comunicação;

VI - fomentar a produção nacional de conteúdos digitais educacionais.
(grifos nossos)

Observa-se no inciso IV que o PROINFO Integrado destaca a importância da inclusão digital, por meio da ampliação do acesso a computadores e acesso à internet, beneficiando não somente a comunidade escolar, mas também, a população próxima às escolas.

A despeito dos objetivos e intencionalidades do PROINFO Integrado, o contexto atual da pandemia tem apontado para a falta de inclusão digital na comunidade escolar, incluindo professores que possuem dificuldades devido à falta de formação específica para o uso pedagógico das TIC, com alunos excluídos digitalmente, assim como a população próxima à escola que sofre com a falta de acesso também.

Nessa perspectiva, observando os dados da Pesquisa TIC Educação¹ (2019), constata-se que o Brasil entrou na pandemia, com problemas profundos de exclusão digital, com um alto número de alunos sem acesso a computadores e internet.

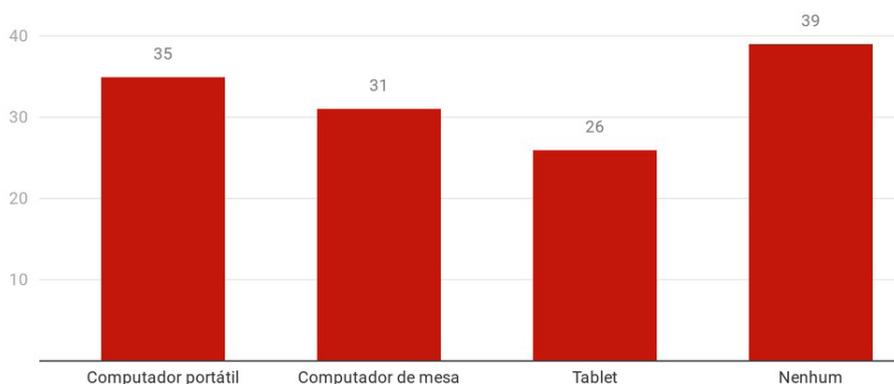
A pesquisa TIC Educação 2019, divulgada em 9 de junho de 2020, revelou que 4,8 milhões de crianças e adolescentes viviam em lares sem acesso a computador e internet no país, revelando que 39% dos estudantes de escolas públicas urbanas não têm computador ou tablete em casa. Nas escolas particulares, o índice é de 9%. O infográfico abaixo mostra a disponibilidade de computador no domicílio, em porcentagem:

¹ Realizada desde 2010, a pesquisa entrevista a comunidade escolar para mapear o acesso, o uso e a apropriação das TIC em escolas públicas e privadas de educação básica. Acesso em: <https://www.cetic.br/pesquisa/educacao/>

INFOGRÁFICO 1. Disponibilidade de computador no domicílio, em % (respostas dos alunos de escolas públicas urbanas).

Disponibilidade de computador no domicílio, em %

Respostas dadas por alunos de escolas públicas urbanas à pesquisa TIC Educação



Fonte: Pesquisa TIC Educação 2019

Com base nas informações apresentadas no infográfico, evidencia-se a exclusão digital no Brasil, no qual crianças e adolescentes não possuem acesso ao computador e/ou acesso à internet. É importante destacar que a pesquisa foi feita através de amostras e o infográfico não considerou os estudantes das zonas rurais.

Dessa forma, a porcentagem de crianças e adolescentes excluídos digitalmente é maior do que a representada no infográfico, competindo aos gestores públicos o desenvolvimento de políticas públicas de democratização de acesso as TIC.

A Pesquisa apontou também que apenas 28% das escolas localizadas em áreas urbanas contavam com um ambiente ou plataforma de aprendizagem a distância. Os dados mostram que esse tipo de plataforma voltada para o ensino a distância estava presente em apenas 14% das escolas públicas urbanas e 64% das particulares urbanas.

Em relação ao uso da internet pelos professores antes da pandemia, era menor entre professores de escolas públicas quando comparado às escolas particulares, no qual 31% dos professores afirmaram que receberam trabalhos ou lições dos alunos pela Internet; 44% tiraram dúvidas dos alunos pela Internet e 48% disponibilizaram conteúdo na Internet para os alunos, já na rede privada, 52% dos professores afirmaram que receberam trabalhos ou lições dos alunos pela Internet, 65% tiraram dúvidas dos alunos pela Internet e 65% disponibilizaram conteúdo na Internet para os alunos.

Quanto ao uso das TIC na sala de aula é fundamental considerar a formação dos professores nessa área. Sendo assim, observa-se no infográfico a seguir as percepções dos professores em relação a ausência de formação para o uso do computador e da internet nas suas práticas pedagógicas.

INFOGRÁFICO 2. Ausência de curso específico para o uso do computador e da Internet nas aulas / professores que lecionam em escolas urbanas, públicas e privadas (%) (2019)



Fonte: Pesquisa TIC Educação (2019)

A partir do infográfico, constata-se que os professores em sua maioria consideram que a ausência de curso específico de formação dificulta a integração do computador e da internet em suas práticas pedagógicas, no qual 53% apontam que dificulta muito e 26%, dificulta um pouco e 19% afirmaram que não dificulta nada e apenas 2% apontaram que isso não acontece na escola.

Sendo assim, é necessário que os gestores públicos viabilizem um mapeamento profundo e detalhado do processo de inclusão digital dos estudantes que compõem os seus respectivos sistemas de ensino, assim como das condições de acesso e integração das TIC desde a escola, atentando para políticas públicas direcionadas a melhorar a infraestrutura tecnológica, mas também com o olhar voltada para a formação dos docentes, com vistas a desenvolver um trabalho de inclusão digital a partir das práticas pedagógicas no âmbito escolar.

Com o acesso as informações geradas por meio de amplo mapeamento será possível um (re)planejamento a partir do projeto pedagógico da escola, do plane-

jamento dos professores, como ponto de partida para o desenvolvimento de atividades pedagógicas que possam contribuir de forma efetiva e significativa, desde o âmbito escolar, com a democratização do acesso às TIC, assim como no plano municipal e estadual de educação, buscando a universalização do acesso às TIC, conforme prevê a estratégia 7.15 da Lei Federal nº 13.005/2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE)

7.15) universalizar, até o quinto ano de vigência deste PNE, o acesso à rede mundial de computadores em banda larga de alta velocidade e triplicar, até o final da década, a relação computador/aluno (a) nas escolas da rede pública de educação básica, promovendo a utilização pedagógica das tecnologias da informação e da comunicação;

Ainda no âmbito do PNE, encontra-se também outras estratégias que corroboram com o entendimento da necessidade da inclusão digital desde o espaço escolar:

4.10) fomentar pesquisas voltadas para o desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos, equipamentos e **recursos de tecnologia assistiva**, com vistas à promoção do ensino e da aprendizagem, bem como das condições de acessibilidade dos (as) **estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação**;

7.12) incentivar o desenvolvimento, selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio e incentivar práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, com preferência para softwares livres e recursos educacionais abertos, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas;

7.20) prover equipamentos e recursos tecnológicos digitais para a utilização pedagógica no ambiente escolar a todas as escolas públicas da educação básica, criando, inclusive, mecanismos para implementação das condições necessárias para a universalização das bibliotecas nas instituições educacionais, com acesso a redes digitais de computadores, inclusive a internet;

Passaram-se já 08 anos desde a aprovação do PNE e não se verificam avanços significativos em relação à universalização do acesso às TIC desde à escola, dificultando no contexto da pandemia a realização do atendimento pedagógico de qualidade aos estudantes por meio das TIC.

Corroborando, Pretto (2006) aponta que um dos maiores obstáculos na implantação das políticas educacionais no cenário brasileiro, relaciona-se ao custo e ao tempo que é destinado ao seu desenvolvimento, no qual a gestão muitas vezes não tem o alcance esperado, pela falta de organização entre os entes do governo estaduais e municipal, assim como também a esfera da escola, no que se refere à integração das TIC.

2. AS TIC NA EDUCAÇÃO EM TEMPO DE PANDEMIA: BREVE PANORAMA

Com a suspensão das aulas em todo o Brasil, devido ao covid-19, os Estados passaram a seguir as orientações dos órgãos de Saúde, decidindo-se pelo fechamento das escolas com respaldo no parágrafo 4º, art. 32 da Lei 9.394/1996 que apresenta as Diretrizes e Bases da Educação Nacional que aponta para possibilidade do ensino a distância como completação da aprendizagem em situação de emergências.

Dessa forma, houve o fechamento das escolas durante o período de combate ao covid-19 por motivo de segurança, compreendendo que às escolas são espaços de circulação de muitas pessoas e que as crianças integram um grupo mais vulnerável para o desenvolvimento de doenças.

Nesse cenário, o Conselho Nacional de Educação (CNE) emitiu Nota de Esclarecimento² a respeito da necessidade de reorganizar as atividades acadêmicas ou de aprendizagem por conta de ações preventivas à propagação da COVID-19, sinalizando que compete às autoridades dos sistemas de ensino federal, estaduais, municipais e distrital, no exercício de sua autonomia e responsabilidade na condução dos respectivos projetos pedagógicos e dos sistemas de ensino, autorizar a realização de atividades pedagógicas não presenciais no ensino fundamental, no ensino médio, na educação profissional técnica de nível médio, na educação de jovens e adultos e na educação especial.

Portanto, durante o período de suspensão das aulas foram desenvolvidas atividades pedagógicas não presenciais, também chamadas de atividades remotas, que podem ser mediadas pelas TIC e/ou por material didático analógico, a exemplo das atividades impressas, produzidas por professores e entregues aos alunos, atendendo sempre para os cuidados de segurança sanitária no âmbito da prevenção ao covid-19.

Em 20 de abril de 2020, o CNE aprovou o Parecer 05/2020 que trata sobre a Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19, trazendo uma série de orientações e recomendação quanto ao atendimento pedagógico formal mediado ou não por tecnologias digitais, em todas as etapas do ensino, exceto na educação infantil, por não haver previsão legal ou normativa:

² Disponível em: <https://www.consed.org.br/storage/download/5e78b3190caee.pdf>. Consultado em 15 março de 2022

No sentido de contribuir para minimização das eventuais perdas para as crianças, sugere-se que as escolas possam desenvolver alguns materiais de orientações aos pais ou responsáveis com atividades educativas de caráter eminentemente lúdico, recreativo, criativo e interativo, para realizarem com as crianças em casa, enquanto durar o período de emergência, garantindo, assim, atendimento essencial às crianças pequenas e evitando retrocessos cognitivos, corporais (ou físicos) e socioemocionais (PARECER 05/2020/CNE).

O Parecer 05/2020 destacou que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para o público da educação especial, deve também ser garantido no período de emergência, mobilizado e orientado por professores regentes e especializados, em articulação com as famílias para a organização das atividades pedagógicas não presenciais a serem realizadas.

Os professores do AEE atuarão com os professores regentes em rede, articulados com a equipe escolar, desempenhando suas funções na adequação de materiais, provimento de orientações específicas às famílias e apoios necessários. Eles também deverão dar suporte às escolas na elaboração de planos de estudo individualizados, segundo a singularidade dos alunos, a serem disponibilizados e articulados com as famílias. (PARECER 05/2020/CNE).

Já em 07 de julho de 2020, o CNE aprovou o Parecer 11/2020, que traz orientações educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da Pandemia.

Em outubro de 2020, o CNE emitiu o Parecer CNE/CP nº: 16/2020, com reexame do item 8 (orientações para o atendimento ao público da educação especial) do Parecer CNE/CP nº 11/2020, que trata de Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da pandemia, após Recomendação³ do Ministério Público Federal que indicou que o item 08 apresentava os casos de deficiência com possível equivalência a comorbidade, cometendo um grave equívoco.

Somente em agosto de 2020, foi publicada a Lei Federal nº 14.040/2020, estabelecendo normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020.

Nessa perspectiva, os sistemas de ensino sentiram o impacto negativo da falta de articulação e coordenação do poder público federal, mas especificamente o Ministério da Educação, durante o período pandêmico, inclusive com permanentes

³ Disponível em: <http://www.mpf.br/df/sala-de-imprensa/docs/RECOMENDAO282020MPFPRDF1OFCISECNE.pdf>

trocas no comando da pasta, trazendo maiores dificuldades no enfrentamento coletivo e articulado aos problemas na educação surgidos e/ou evidenciados durante a pandemia.

3. TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A despeito de todas as orientações dos órgãos colegiados da educação e legislação federal indicarem a possibilidade da realização de atividades pedagógicas medidas pelas TIC, o Brasil apresenta um alto número de estudantes e também professores excluídos digitalmente, portanto, não sendo possível o desenvolvimento de um processo de ensino e aprendizagem de qualidade mediado por tecnologias, portanto, colocando em risco o direito educacional no período de pandemia, com a suspensão das aulas presenciais.

Destaca-se que devido a essa falta de acesso às TIC muitas escolas, a exemplo da rede estadual de ensino da Bahia e da rede municipal de ensino de Salvador não tiveram atividades formais durante quase um ano, devido a suspensão das aulas presenciais, mantendo apenas atividades pedagógicas informais sem o computo na carga horária oficial.

Nesse sentido, o Ministério Público da Bahia, por meio do Centro de Apoio Operacional de Defesa da Educação (CEDUC) e dos promotores de justiça da educação têm atuado durante todo o período da pandemia, fiscalizando o cumprimento do direito educacional e quando necessário emitindo notas técnicas, informações técnicas, pareceres, recomendações e ajuizando ações civis públicas⁴, assim como, elaborando seminários virtuais com temáticas afetas a educação em tempos de pandemia e participando de reuniões com os sistemas de ensino na busca de soluções para a garantia do direito educacional, destacando-se a importância da atuação do Ministério Público para o retorno das atividades formais em período pandêmico.

Por derradeiro, observa-se que as políticas educacionais de democratização de acesso às TIC no Brasil, vem sendo marcada pela descontinuidade, com a interrupção de seus programas que visam a inclusão digital no país. No campo da escola pública de educação básica, torna-se necessário a organização e articulação efetiva entre os governos: federal, estadual e municipal, em torno a universalização do acesso às TIC, com a inclusão digital plena da comunidade escolar, assim como, a participação ativa da sociedade civil organizada e dos órgãos de controle internos e externos, atuando na fiscalização da efetivação das políticas educacionais na garantia do direito a uma educação de qualidade e inclusiva.

⁴ Disponível para consulta em: <https://www.mpba.mp.br/area/educacao/biblioteca/2150>

REFERÊNCIAS

- BRASIL. *PROINFO Integrado*. Decreto no 6.300, de 12 de dezembro de 2007. Programa Nacional de Tecnologia Educacional – ProInfo. Brasília, Distrito Federal. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=DEC&num_ato=00006300&seq_ato=000&vlr_ano=2007&sgl_orgao=NI.
- BRASIL. *Plano Nacional de Educação (PNE)*. Lei Federal n.º nº 13.005/2014. Brasília: MEC, 2014.
- BRASIL. *Parecer CNE/CEB 05/2020*. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192
- BRASIL. *Parecer CNE/CEB 11/2020*. Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=148391-pcp011-20&category_slug=julho-2020-pdf&Itemid=30192
- BRASIL. *Parecer CNE/CEB 16/2020*. Reexame do item 8 (orientações para o atendimento ao público da educação especial) do Parecer CNE/CP nº 11, de 7 de julho de 2020, que trata de Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da pandemia. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=165251-pcp016-20&category_slug=novembro-2020-pdf&Itemid=30192
- BRASIL. *Lei Federal nº 14.040/2020*. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.040-de-18-de-agosto-de-2020-272981525>
- PRETTO, N. L. *Políticas públicas educacionais no mundo contemporâneo*. Liinc Em Revista, UFRJ, v. 2, n. 1. 2006. Disponível em: revista.ibict.br/liinc/index.php/liinc/article/download/201/116.
- SILVA, J.S.G. *Políticas Educativas para Integração das TIC nas escolas: Brasil e Espanha (1997-2010)*. EDNUNIT, 2019.

ACCESO Y VIOLACIÓN DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN DURANTE LA CUARENTENA EN BRASIL Y LA NECESIDAD DE POLÍTICAS EDUCATIVAS

RACQUEL VALÉRIO MARTINS

ABS-USAL / GEFHOPE-UFC de la Universidad Federal de Ceará – Brasil
racquelvm@gmail.com

RESUMEN

Aumenta el número de niños(as) y adolescentes sin educación en Brasil, de acuerdo con el estudio *Cenário da Exclusão Escolar no Brasil - um alerta sobre os impactos da Pandemia da Covid-19 na Educação*, publicado en abril de 2021 por Unicef, en conjunto con el CENPEC- *Centro de Estudos e Pesquisas em Educação e Ações Comunitárias*, una organización de la sociedad civil sin fines lucrativos que promueve equidad y cualidad en la educación pública brasileña. Resulta comprobado que la suspensión de las clases presenciales, sumada a la dificultad de acceso a internet entre otros factores fue la causa de ese aumento, un verdadero retroceso en el acceso al derecho fundamental de la educación durante la cuarentena y a la vez un alerta a la necesidad de nuestro involucramiento para el desarrollo de una educación política.

Palabras clave: derecho fundamental; educación; impactos de la Covid-19; política.

INTRODUCCIÓN

ME GUSTARÍA RECORDAR lo importante que fue cruzar en mi trayectoria académica con el catedrático D. José María Hernández Díaz, a quien es direccionado merecidamente el homenaje con este libro y quien, durante mi decisión por la investigación en las escuelas indígena y quilombola de Brasil, me ha ayudado a lanzar una mirada con esperanza al hecho de que profundizando en la historia de la educación y conociendo la realidad de las escuelas, podremos

traer propuestas de políticas que contribuyan a no repetición de los errores cometidos a lo largo de los años relacionados al derecho a la educación en Brasil.

Hablar de Educación en una perspectiva inclusiva, equitativa y de calidad se presenta como una temática instigante porque además de haber sido la trabajada en mi tesis doctoral¹, en el actual contexto de la pandemia, nos hace mirar hacia un horizonte borroso, un verdadero desafío, tema que hemos discutido en el seminario realizado en el Centro de Estudios Brasileños, con participación de la Asociación de los Alumnos Brasileños de la Universidad de Salamanca – ABS, que actualmente represento², cuando expusemos algunos tópicos considerados a seguir en ese texto.

Hablamos de un Derecho Fundamental y Humano lo cual es la puerta para la garantía de los demás derechos, como defienden Machado y Oliveira (2001), apoyados en Marshall (1967) cuando afirman que la educación es «*um direito social proeminente, como um pressuposto para o exercício adequado dos demais direitos sociais, políticos e civis. (...) é um pré-requisito para usufruir-se dos demais direitos civis, políticos e sociais emergindo como um componente básico dos Direitos do Homem.*» (MACHADO e OLIVEIRA, 2001, pp.56-57). Hablar de Educación es hablar de uno de los Objetivos de Desarrollo Sostenible - ODS de la Agenda 2030 que se muestra cada vez más distante de ser alcanzado, considerando que el contexto de la pandemia ha provocado un verdadero retroceso. De acuerdo con el Informe de los ODS 2021, la Covid19 causó estragos en la enseñanza y el bienestar de los niños en todo el mundo.

Es innegable que la propuesta del objetivo 4 de los ODS, representa un avance más en la perspectiva de reafirmar el anuncio de los derechos de la persona humana a la educación. Sin embargo, no se puede olvidar que, en Brasil, la educación tiene la marca histórica de la exclusión, resultado de la enorme desigualdad social existente en el país desde la colonización hasta la actualidad.

Nos gustaría traer la perspectiva de esperarar de Paulo Freire, quien propone una educación problematizadora y democrática, con la cual sea posible relaciones dialógicas y que estimule el desarrollo crítico de los sujetos, teniendo como objetivo superar las relaciones de dominación y exploración, siendo ese su papel fundamental. Paulo Freire destaca que la educación debe posibilitar que el sujeto desa-

¹ Tesis titulada *A pedagogia de Freire e Freinet e a prática dos Direitos Humanos. Uma contribuição para as comunidades indígena e quilombola da cidade de Aquiraz-Brasil*, realizada bajo la dirección del catedrático José María Hernández Díaz de la Universidad de Salamanca y colaboración de Juan Alfredo Jiménez Eguizábal catedrático de la Universidad de Burgos, con defensa en 7 de septiembre de 2017, de la que resultó el Premio Extraordinario de la Universidad de Salamanca.

² Seminario Brasil y la Crisis de la Covid-19: Un Desafío para los Derechos Humanos, realizado en 29 de octubre de 2021, disponible en las redes sociales de CEB-USAL.

rolle su vocación para ser-más, reflexionando sobre su realidad y buscando superar la mentalidad colonial con vista a promocionar la transformación de la sociedad.

1. LA COVID-19: UN OBSTÁCULO MÁS A LOS AVANCES EN EDUCACIÓN

No es novedoso decir que desde la notificación del primer caso de corona virus en Wuhan, China, en diciembre de 2019, en pocos meses la epidemia tenía se transformado en pandemia. Inevitable, la repentina expansión de la Covid-19 por todo mundo, trajo para el cotidiano, imágenes de una situación asombrosa y brutal. Las expectativas más optimistas de que luego se tendría un recurso científico para contener el virus y todo volvería a la 'normalidad' no se hizo efectiva. Poco a poco, a las duras penas, fuimos nos conscientizando en tiempo real de la gravedad de todo lo que aún estamos viviendo.

Siguiendo el caso de Brasil, percibimos que desde el inicio de la pandemia, se minimizó, por parte del representante actual del país, los daños causados por la Covid-19 y principalmente, por la ausencia total de un Plan de Combate a la pandemia, con lo que generó el negacionismo por grande parte de la población brasileña, que negligenciaba la necesidad de aislamiento social, aumentando la contaminación, principalmente después de períodos festivos como el Carnaval, por ejemplo, que apesar de prohibido las fiestas públicas, percibimos el crecimiento del número de infectados, lo que llevó el país a vivir una segunda y grave ola de contaminación, en la que estados y municipios quedaron en situación de agotamiento de vagas para atender al número de infectados, presentando con eso, lo más grande número de muertes.

En la publicación «La Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) en América Latina y el Caribe durante la pandemia por la Covid-19» podemos encontrar la afirmación de que la crisis que se inicia como sanitaria, ocasionada por la Covid-19, ha revelado graves consecuencias en lo económico, educacional, ambiental, en el cuidado de la vida y de la naturaleza. «(...) Las medidas de aislamiento evidenciaron las asimetrías existentes y las profundizaron, con lo que se supone un retroceso educativo que tende a profundizar las desigualdades, principalmente por las condiciones económicas y sociales de la gran mayoría de la población».

Con el anterior, relacionado al caso de Brasil nosotros cuestionamos: ¿Cómo permitir que se alcance el objetivo 4 de la Agenda 2030 frente a todo negacionismo a la ciencia, al retroceso que ha sufrido la educación en Brasil, además del desigual acceso a todos los niveles de este derecho fundamental? Hay que considerar que el acceso a internet por ejemplo, era de un 37% en las escuelas públicas y de un 57% en las escuelas privadas.

Específicamente en Brasil, la gran mayoría de los departamentos de educación, estatales y municipales, suspendió las actividades en el aula a fines de marzo de 2020. A finales de abril el Consejo Nacional de Educación (CNE) aprobó por unanimidad las directrices para guiar a las escuelas de educación básica y las instituciones de educación superior durante la pandemia de coronavirus. Durante este intervalo de un mes, los estados y municipios trató de crear sus propias estrategias para la enseñanza y la asistencia alimentaria. En términos de estrategias pedagógicas, es posible identificar tres: las que usaron Google Classroom, las aplicaciones desarrolladas específicamente para esta misión, las clases de video u otras plataformas de la propia secretaría, las que usaron canales de TV abiertos para transmitir clases, y la preparación de material impreso y folletos que los estudiantes recibían en casa o recogían en la escuela.

De acuerdo con pesquisas de *INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas e do Datafolha*, encomendada por la *Fundação Lemann, Itaú Social* y el *BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento*, a datos de finales de octubre de 2021, indican que ya eran más de 606 mil, siendo por lo tanto la más grande média de muertes desde el inicio de la pandemia. Vale resaltar que de ellas, un 56% fueron entre blancos y un 79% entre no blancos.

Podemos decir que la Covid-19, en el ámbito escolar, ayudó a evidenciar las disparidades entre «La Casa Grande y La Senzala» pues se ha percibido que apenas una pequeña parcela de la población de Brasil tiene acceso a tecnología de punta, mientras la grande mayoría de los estudiantes lo que más tiene es carencia en diversas áreas tales como: número de profesores cualificados (insatisfatório), plazas insuficientes para la cantidad de niños, juvenes y adultos en curso de alfabetización y en fase de su educación continuada, acceso limitado al uso de herramientas y medios como bibliotecas, internet, videotecas, laboratório, entre otros que facilitaría el proceso de aprendizaje. Todo ello sumado a la adopción de políticas de carácter neoliberal en las últimas décadas, lo que afectó la democracia de todos los países de Tercer Mundo por agravar los problemas sociales caracterizados por la extrema pobreza, enfermedades, analfabetismo, decadencia regional y urbana, desempleo y narcotráfico, de acuerdo con Boron (1996).

Hemos observado que las condiciones vividas en las diferentes escuelas de Brasil y todas las cuestiones desiguales que permean la vida escolar de los niños brasileños, se ha potencializado con la llegada de la Covid-19 que recomendaba el aislamiento social como la única forma de evitar la propagación del virus. También se hizo necesario que esas personas tuviesen acceso a condiciones de higiene de las manos con uso de álcool gel para evitar la contaminación. ¿Cómo hacer eso con los niños que deberían parar de ir a la escuela, pero que no tenían acceso a aparatos electrónicos y de mídia que pudiera dar condiciones de seguir con la enseñanza, mismo de manera remota y ni siquiera tenían como hacer una higienización adecuada?

Las condiciones enfrentadas por niños y adolescentes en el contexto de la gran mayoría de la población brasileña, indica la necesidad de protección con relación a inserción en las políticas públicas que garantizan salud, habitación, lazer, convivencia familiar y comunitaria y educación. Con la pandemia, tales necesidades se han convertido potencialmente más grande, ya que tuvieron que quedarse en casa y sin acceder la enseñanza, mismo que remotamente, pues no tenían aparatos electrónicos y ni condiciones de adquirir.

Según el estudio escenario de exclusión escolar en Brasil (2021), se estima que en los últimos años, Brasil venía avanzando, lentamente, en la garantía de acceso de cada niño y adolescente a la Educación. De 2016 hasta 2019, lo porcentaje de niñas y niños de 4 a 17 años de edad en la escuela venía creciendo en el País. Las desigualdades, sin embargo, permanecían. En 2019, había casi 1,1 mil millones de niños y adolescentes en edad escolar obligatoria fuera de la escuela en Brasil. La mayoría de ellos, niños en edad de 4 y 5 años y adolescentes de 15 a 17 años. La exclusión escolar afectaba principalmente quienes ya vivía en situación más vulnerable. La mayoría fuera de la escuela era compuesta por negros, pardos e indígenas.

De cada 10 niños y adolescentes fuera de la escuela, 6 vivían en familias con renta familiar per capita de hasta $\frac{1}{2}$ soldo mínimo. La desigualdad social presente en nuestra sociedad se reproducía al mirar la exclusión escolar. Entonces llegó la pandemia Covid-19 y la desigualdad y la exclusión se agravaron aún más. Hagamos una idea imaginando que: había niños que los padres tenían móviles y muchos otros que no; había niños que tenían mesa en casa y muchos otros que no, así que la idea de EAD (Educación a Distancia) se presentó a la gran mayoría de los estudiantes como algo que está de hecho bien distante de sus realidades.

Con escuelas cerradas, aquellos que ya estaban excluidos quedaron aún más lejos de su derecho de aprender. Y los que estaban matriculados, pero tenían menos condiciones de se mantener aprendiendo en casa – sea por falta de acceso a internet, el agravamiento de la situación de pobreza y otros factores – acabaron teniendo su derecho a la educación negado. En noviembre de 2020, más de 5 mil millones de niñas y niños de 6 a 17 años de edad no tenía acceso a la educación en Brasil. De esos, más de 40% eran niños de 6 a 10 años, etapa en que la educación estaba prácticamente universalizada antes de la pandemia. Los números son alarmantes y traen un alerta urgente. Brasil corre un serio riesgo de regresar más de dos décadas en el acceso de niñas y niños a la educación.

Vale resaltar que los impactos de la pandemia para niños y adolescentes no están limitados a no frecuentar la escuela, el efecto es en cascata, visto que al interrumpir las trayectorias educativas, el cierre de las escuelas afecta la alimentación y la nutrición de la población estudiantil, especialmente en sectores más vulnerables, según CEPAL-UNESCO (2020): «Adicionalmente, muchos estudiantes acceden a través de las escuelas a otros servicios que también se han visto interrumpidos como,

por ejemplo, la entrega de anticonceptivos, servicios de salud mental o actividades recreativas.”

Hay también los impactos en el Currículo escolar, que debe ser adaptado a forma remota, cuando hay, y también con relación al docente, que muchas veces no posee la capacidad tecnológica para operar los aparatos además de la sobrecarga de trabajo que demanda, habiendo muchas veces que conciliar el cotidiano familiar, visto que trabaja dentro de casa, y también dominar la preparación y exposición de clases on-line con sus alumnos. Según la CEPAL-UNESCO (2020), muchas veces, puede que haya esa competencia para usar «las TIC en su práctica profesional». sin embargo, «aún son limitados los casos de instituciones que los han adoptado para transformar sus procesos de formación docente inicial, a fin de preparar a las futuras generaciones de docentes en lo referente a las competencias necesarias para la educación del siglo XXI.».(CEPAL-UNESCO, 2020, p. 8).

De acuerdo con el Centro de Estudios y Pesquisas en Educación y Acciones Comunitárias – CENPEC, la pandemia de Covid-19 impuso inúmeras dificultades a los brasileños. Además de la enfermedad en si, la crisis económica viene provocando desabastecimiento, aumento de precios y del desempleo en nuestro país. Para muchos, sin embargo, parar todo no es una posibilidad – porque consideran ser necesario trabajar con lo que tienes y avanzar en las condiciones posibles. Es lo que hacen hoy por hoy los alumnos y profesores de las Escuelas.

2. UN QUE HACER PARA ALCANZAR UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD CON BUENOS PROFESORES Y EL FORTALECIMIENTO DEL SISTEMA DE GARANTÍA DE DERECHOS

El caos en el abordaje y desarrollo de estrategias continuadas para la educación en Brasil, hace mucho se encuentra evidenciado en estudios académicos, en pautas jornalísticas y son expuestas por los profesionales que forman la comunidad educativa.

Quedó evidente con la Covid-19, que la Gestión Pública, «necesitó en parte asumir que estaba ocultando esa realidad nefasta y horrenda» para que pudiera crear una pauta direccionada al enfrentamiento de los desafíos que sería proseguir con el curso de 2020, teniendo a vista de todos que el sistema de enseñanza de Brasil está sucateado y proponer estrategias de enseñanza a distancia mismo frente a todas las incongruencias ya referidas.

«Cuando el mundo se ha cerrado la ventana de la mente tuvo que se abrir». Se abrir para tener empatía, para oír la ciencia, para reaprender a vivir en comunidad, aunque la comunidad fuera virtual, que la familia estuviera del otro lado de la calle,

aprender a estar junto, estar cerca, mismo cuando la presencia física era apenas un recuerdo.

Así también fue el desafío de hacer la educación en el confinamiento. La escuela tuvo que si reinventar, pues mismo considerando que las herramientas ya eran conocidas, sea por resistencia, por inabilidad, por negligencia de algún gestor, era todavía una visión lejos de la realidad de los lares y escuelas públicas de Brasil.

Para poner algunos ejemplos, existen relatos de profesores de todas las partes del país, tanto de la red pública cuanto de la privada, sobre los diversos cambios del período, en los cuales hablan sobre las nuevas atribuciones y papeles de los docentes, en diferentes modalidades de la educación básica, que han llegado con la pandemia y el ensino remoto. Hemos descubierto los profesores como «soldados de línea de frente» considerando que hubo quien para no perder alumnos, entró en contacto con todos, adicionó sus números en su WhatsApp personal, ha creado grupos por turma, y por ahí pasaba áudios y vídeos con clases e instrucciones. Y dejaban con los alumnos la obligación de hacer las tareas en el cuaderno, sacar foto y devolverse las para él corregir.

«Tivemos que aprender algo que nunca foi desenvolvido ao longo da nossa vida, que foi encarar a tecnologia em curto prazo». Con las palabras de Juanice Pereira dos Santos Silva, maestra de biología y ciencias de la naturaleza en la educación inclusiva, en el Centro de Ensino Especial, de Gama, adonde lecciona para alumnos que tengan transtorno de espectro autista o deficiencia intelectual o múltipla, desde los 8 años de edad hasta la vida adulta, podemos sentir las difultades enfretadas por muchos maestros.

Frente a todo el esfuerzo mencionado, hay que recordar que el piso salarial de los profesores brasileños de primaria y secundaria es lo más bajo entre 40 países evaluados en un estudio de la Organización para Cooperación del Desarrollo Económico (OCDE) divulgado en 16.09.2021. Los rendimientos de los docentes brasileños en inicio de la carrera son menores que los de profesores en países como México, Colombia y Chile.

Las políticas públicas de protección integral a los niños y adolescentes necesitan, en este momento, ser activadas y amplificadas. Se trata de la movilización intersectorial, de la sociedad civil y de cada familia.

Las políticas de transferencia de renta en los escenarios de la exclusión escolar son esenciales y, en la pandemia, eso parece quedar aún más evidente. La protección contra la violencia domestica, que recae sobre niños y adolescentes con más intensidad durante los momentos intermitentes de aislamiento social que se vivió en Brasil, también necesita ser incrementada por medio de la divulgación de campañas y del fortalecimiento de los colaboradores con la asistencia social y la salud.

No menos importante es la preparación para recibir esta parcela de la población que nunca estuvo o que retorna a las escuelas. Se hace necesario acoger las poblaciones negra, indígena, LGBT y garantizar a ellas la posibilidad de ser como son, combatiendo las discriminaciones, acogiendo diferencias corporales, utilizando nombres sociales, cuidando para la promoción y el mantenimiento de la salud mental, en especial de adolescentes, impidiendo que el color, la clase o el género sean criterios subliminares y estructurales para mantener las desigualdades y para la exclusión de parcelas de la población al derecho fundamental y humano de la educación.

3. CONSIDERACIONES FINALES

Aunque tengamos avanzado en la definición y regulamentación del derecho a la educación en Brasil, su efectividad en términos de garantizar acceso, permanencia y calidad de la enseñanza está por ocurrir, siendo tarea de todos nosotros, los supervivientes, luchar por esa efectividad y a la vez denunciar su violación.

Comentamos al iniciar el texto sobre algunas de las propuestas de educación de Paulo Freire, las que siempre fueron, diferente del pensamiento expuesto por integrantes del grupo que está en el poder en Brasil, pensadas e destinadas a personas de mentes vivas, personas que se abren a una realidad que va de encuentro a las experiencias y conjeturas políticas, sociales, ambientales entre otras, así siendo nada más actual y eficaz cuanto la aplicación de las ideas Freirianas, para «innovar» la educación en tiempos de pandemia.

Necesitamos tener disposición para luchar a favor de los explotados. Una manera sencilla es actuarnos como nos enseña el legado Paulo Freire, con la defensa de que la tarea del profesor exige nuestro compromiso y involucramiento en favor de la superación de las injusticias sociales. Es fundamental nuestra participación. Así estaremos haciendo una educación política que se mejora cuando practicada fuera de la escuela.

REFERENCIAS

- BORON, Atílio. A sociedade civil depois do dilúvio neoliberal. In: SADER, Emir e GENTILLI, Pablo (org.) *Pós neo-liberalismo: as políticas sociais e o estado democrático*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- CEPAL-UNESCO, 2020.
- FREIRE, Paulo. *El grito manso*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2003.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 47ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2005 (1970).
- <https://www.unicef.org/brazil/media/14026/file/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil.pdf>
Abril, 2021.

- MACHADO, Lourdes Marcelino e OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Direito à educação e legislação de ensino. In: WITTMANN, Lauro Carlos e GRACINDO, Regina Vinhaes (org.) *O estado da arte em política e gestão de educação no Brasil – 1991-1997*. Brasília: ANPAE e Campinas: Autores Associados, 2001.
- MARTINS, Racquel Valério. *A pedagogia de Freire e Freinet e a prática dos Direitos Humanos. Uma contribuição para as comunidades indígena e quilombola da cidade de Aquiraz-Brasil*. Salamanca: Ediciones de Salamanca, Colección Vitor. 2017.
- OCDE-Organización para Cooperación del Desarrollo Económico, 2021.

MODELOS PEDAGÓGICOS EN TIEMPOS DE CRISIS: CONTEXTO, IMPACTO Y DESAFÍO DE LA NUEVA PRAXIS DOCENTE

JOHN MAURICIO SANDOVAL GRANADOS¹
Universidad La Gran Colombia
Johnmauricio.sandoval@ugc.edu.co

RESUMEN

Desarrollada desde los planteamientos del paradigma hermenéutico y el tipo de estudio de alcance descriptivo-interpretativo la siguiente reflexión partió de la necesidad de identificar las correlaciones directas entre el ejercicio docente y las dinámicas propias impuestas por el problema de sanidad pública mundial COVID-19; las perspectivas son disímiles y complejas, pues abarcan los ámbitos de la actitud docente, pasando por transversalidad de las nuevas competencias del siglo XXI, para finalmente llegar a comprender que se debe replantear desde los aspectos más específicos de la formación profesional docente, hasta llegar a medir los nuevos alcances de la teleología educativa.

Palabras clave: crisis y modelos pedagógicos emergentes; actitud docente; paradigmas educativos; necesidades globales; TIC; educación.

1. A MANERA DE INTRODUCCIÓN

*«Al Dr. José María Hernández Díaz, por su incommensurable forma de ver la **educación** tras el cóncavo y el convexo de la Historia»*

¹ Filósofo de la UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER; Magíster Educación; énfasis en Gestión y Evaluación Educativa, UNIVERSIDAD EXTERNADO DE COLOMBIA; Magíster en Economía y Política de la Educación; Doctor en Educación, UNIVERSIDAD DE SALAMANCA, España. Coordinador de la Unidad Posgrados de la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad La Gran Colombia.

LA CANTIDAD DE INFORMACIÓN que nos aborda en la actualidad dentro de la educación es considerablemente superior al de hace unos años atrás, determinando de igual forma un sinnúmero que nacen y mueren en contextos acelerados; «los primeros pinos de la televisión, el casete de audio, el betamax, el VHS, el DVD, pasando por la magia del Mp3, Mp4, hasta llegar a la multimedia y la Internet nos han acompañado en esta compleja labor». (Sandoval 2021, p.5). De ello, es preciso declarar que dichos avances de alguna u otra forma se han venido incorporando dentro de las esferas cotidianas en las vidas de los seres humanos. Dichas herramientas vienen a configurar experiencias, entornos y postulados que han provocado –por ejemplo– diversas formas de impacto en la academia, tanto en los estudiantes como en los profesores y donde la funcionalidad de estos medios ha ayudado no sólo a la interacción de la información, sino que han roto las barreras espaciotemporales creando nuevos enfoques interactivos.

De igual modo, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) han venido promoviendo los principios en la resignificación del conocimiento, asintiendo a aquellos que se encontraban alejados de los recursos de la información (Fernández, 2001). Sumado a esto, las TIC poseen el poder de la ubicuidad, permean todas las esferas sociales y personales, y aunque en ocasiones no las utilicemos, éstas condicionan nuestras nuevas formas de desarrollar lo cotidiano, nuestros viajes, nuestra manera de pensar, de establecer amistades, contactos y por supuesto nuestra manera de enseñar y aprender. No obstante, invocando los verbos en pasado, pero analizando el presente, los resultados sobre la investigación adelantada nos conduce a comprender que la incorporación de las TIC en la educación resignifica algunos procesos pedagógicos que se presentan como imperativos categóricos, dando por hecho, por ejemplo, que las TIC trae consigo el mejoramiento de los procesos pedagógicos al interior de las aulas.

En este caso, las prácticas docentes en aula dieron un vuelco copernicano; la causa, la coyuntura de salubridad pública mundial [COVID-19]. Esta determinó una resignificación teórico-práctica de las dimensiones pedagógicas, lúdicas, didácticas y evaluativas de los profesores en ejercicio. No obstante, la génesis del fenómeno se presenta dentro de la dimensión formativa de los futuros profesores. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura-UNESCO (2000), dentro de sus funciones sustantivas ha manifestado una gran preocupación en materia educativa dentro del ámbito universitario, detonando una serie de alarmas urgentes en los procesos de acompañamiento integral de sus procesos de calidad académica, declarando el desencadenamiento de incertidumbres familiares, sociales y estatales. La desconfianza y el miedo se apoderó de la comunidad educativa en general, pues vieron desde sus perspectivas, vacíos metodológicos, curriculares, didácticos y administrativos a raíz de la pandemia.

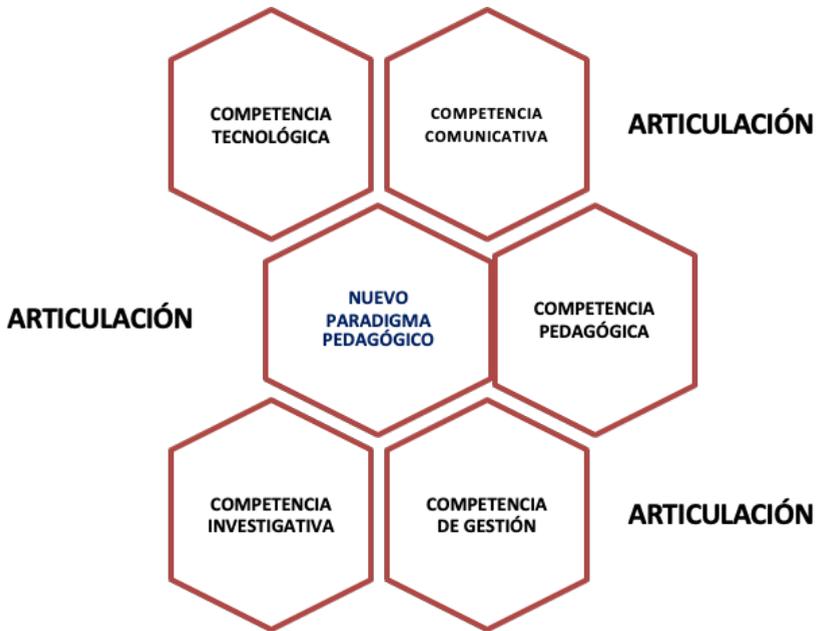
Lo anterior manifiesta un vacío en la formación gradual del profesorado ya que se determina un análisis de los procesos de capacitación curricular, extracurricular o posgradual. No obstante, la crisis de salubridad mundial desenterró un sinnúmero de nuevas posibilidades en poder resignificar o reproblematicar los postulados formativos dentro de la academia universitaria, promulgando la posibilidad de reevaluar las prácticas docentes y los nuevos enfoques académicos proyectados en el objetivo 4º sobre educación en la «Agenda 2030» de la Organización de las Naciones Unidas. Serán las políticas en educación inclusiva equitativa y de calidad las que demarcarán la nueva hoja de ruta en el espectro educativo mundial. La empresa aquí expuesta ahondará las posibilidades en poder comprender la cadena de valor exitosa que embarga los sistemas educativos mundiales y dar cuenta de los nuevos fenómenos socioeducativos pudiendo asistir así a la contingencia de participar en los nuevos lenguajes tecnológicos y didácticas emergentes propias de la labor docente.

Determinar el para qué de las TIC en los nuevos procesos formativos dentro del proceso de formación docente, han desencadenado una serie de desmantelamientos en los imaginarios radicales de los agentes educativos; por un lado, la creencia que posee el profesor sobre la utilidad de los medios tecnológicos y por otro, entender el papel de «facilitadoras o barreras del uso regular de las TIC en el aula». (Tirado-Morueta y Aguaded, 2014, p. 249).

2. LA ACTITUD Y EL MÉTODO

No es de extrañar que los procesos de formación docente en materia de TIC, corresponde a la obvia articulación de las dimensiones académico-administrativas del conocimiento. De ello, se determina que los múltiples enfoques formativos ahondan la sincronía –no perfecta, pero sí precisa y pertinente– de las competencias multidimensionales del profesional docente, es decir, no caer en el solo hacer, sino en el poder concretar procesos de calidad holística del nuevo conocimiento. Su garantía de valor se encasilla en el poder potenciar –de manera natural y consciente– los procesos de *exploración, integración e innovación educativa* en cada una de las competencias enunciadas a continuación:

FIGURA 1. Articulación multicompetencias.



Es necesario determinar en este punto que dichos alcances o «Estándares de competencia en TIC para Docentes» fueron publicados en 2008 por la UNESCO y posteriormente fueron actualizados en 2011 bajo la premisa de resignificar nuevos parámetros formativos.

El objetivo trascendental de este documento se afianza en poder proponer y desarrollar políticas de educación –planes de estudio– que se vean direccionados en exponer las habilidades que un docente debe obtener para utilizar las TIC acorde con las demandas propias de los nuevos paradigmas socioeducativos. En consecuencia, es necesario –si me lo permiten– declarar la pertinencia de asumir la importancia de reconocer las actitudes y perspectivas en función de las nuevas experiencias educativas y su complicidad con la tecnología que los profesores pretenden incorporar en su praxis. Es determinante comprender que la intempestiva situación pandémica puso a prueba las manifestaciones subjetivas al momento de enfrentar nuevos paradigmas de enseñanza; el confinamiento forzado de los actores educativos [docentes y estudiantes] se enmarcó en el poder sufrir acciones de desaprendizajes procedimentales y que, de alguna manera, fueron los comportamientos los primeros en ser llamados a los estrados de la evaluación pedagógica. Preguntas como (¿a quién enseñar?), (¿dónde enseñar?, ¿cómo enseñar? y ¿qué, ¿cómo y cuándo evaluar?) en tiempo de aislamiento posibilitó el repensar del marco teleológico

de la misma acción actuante de la profesión docente y sus actitudes frente al fenómeno. En este sentido Ruíz (2019) declara:

[...] que las actitudes son predisposiciones aprendidas y, como tales, relativamente estables en el individuo, aun cuando pueden ser modificadas bajo condiciones específicas del ambiente; y, en combinación con otros atributos, permiten predecir el comportamiento futuro del sujeto hacia determinados los objetos sociales y se manifiestan como declaraciones de creencias y sentimientos acerca del objeto y acciones de aproximación-evitación con respecto a él (p.11).

Queda claro que los profesores universitarios fueron los que se enfrentaron al desconocido e inexplicable nuevo método, pues serían los recursos educativos digitales los que pondrían contra las cuerdas a la magistralidad lineal del «conocimiento». Ante la pérdida del sentido directo cara a cara con los estudiantes, los profesores consideran la necesidad de responder a los deseos de desaprender y aprender nuevos enfoques pedagógicos. No obstante, las reacciones evidenciadas de los profesores ante las «nuevas emisiones tecnológicas» no dejaría bien librados a un gran número de académicos, pues el desacerbado y continua velocidad de acción de las TIC terminaría por rezagarlos en los anaqueles de la pedagogía anacrónica (González, 2019).

3. EL NACIMIENTO DE UN NUEVO MODELO PEDAGÓGICO: UNA NUEVA VISIÓN DE MUNDO

Somos actores, autores y testigos de una tragedia mundial. El exceso de *futuro*, el exceso de *pasado* y por supuesto, la incertidumbre, son un coctel peligroso al momento de hacer educación y ciencia. Sin pretender caer en radicalidades históricas y hermenéuticas futuristas, la pregunta sobre el nacimiento de un nuevo modelo pedagógico se empieza a manifestar de manera latente y radical dentro de los circuitos más liberales y menos conservadores de los sistemas formativos a nivel mundial. Las dinámicas de emergencia mundial pusieron sobre la mesa y a plena luz del día, el considerar establecer nuevos escenarios sociales, culturales, económicos y políticos que de alguna manera son determinados por las *nuevas sociedades*, proponiendo un nuevo ideal del hombre a «formar». ¿para qué? (Zubiría, 2019).

En otras palabras, el intuir que estas «nuevas sociedades» pretenden instaurar nuevas rutas en la resignificación de los nuevos retos y paradigmas socioeducativos, pone de manifiesto alertas sociales que declaran la urgencia de proponer una nueva visión del mundo y del hombre cognoscente. El director de innovación y futuro del aprendizaje de la UNESCO, Sobhi Tawil, presentó en Barcelona el informe «*Re-imaginar juntos nuestros futuros. Un nuevo contrato social para la educación*» donde anuncia cinco grandes pilares fundacionales: concretar pedagogías

basadas en la solidaridad y la cooperación; la urgente actualización de los currículos y conocimientos comunes; ubicar pragmática y prácticamente el ejercicio docente dentro de un plano más colaborativo y transformador; fortalecer y resignificar la escuela como espacio emancipador y garante de la inclusión, equidad y bienestar individual y colectivo; y finalmente, potenciar las mejores oportunidades educativas en todas las fases y dimensiones, pudiendo garantizar un desarrollo más pleno y digno. La propuesta de un nuevo enfoque educativo no pretende otra cosa más que el responder a las necesidades globales para contrarrestar la poca efectividad e impacto de lo que se quiere enseñar y el cómo se va a aprender; el aprender apela al poder dar soluciones a los problemas de múltiples maneras. Las TIC han demostrado más allá de –su ubicuidad–, el poder de transgredir espacios y tiempos para la resolución o resignificación de la relación entre el hombre y los múltiples lenguajes del conocimiento y el mundo mismo.

Es un deseo ferviente por poder reorientar –en este caso– los nuevos roles de los profesores y su directa incidencia en la formación de un ser humano más globalizado, es decir, más, pragmático dentro de su propia labor social y ética. Además, constituye lo que podemos denominar el paradigma teleológico de la educación al que sirven los sistemas educativos (Gimeno, 2011). Con estas condiciones, se podrá establecer la posibilidad de empezar a pensarse en un nuevo rumbo tecno educativo, que pueda apelar al reformularse desde sus cimientos legales y administrativos, redundado en los campos didácticos, epistemológicos, lúdicos y disciplinares (Sandoval 2021).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- FERNÁNDEZ, M. *Las nuevas tecnologías en la educación: análisis de modelos de aplicación*. Universidad Autónoma. Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación. (2001)
- GIMENO, J. *Educación y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata. 2011.
- GONZÁLEZ, A. «Introducción: emociones y análisis social». In L. Flamarique, & M. D'Oliveira-Martins (Eds.), *Emociones y estilos de vida: radiografía de nuestro tiempo*, 2019, (pp. 9-24). Madrid: Biblioteca Nueva.
- RUIZ, C. «La actitud del docente universitario hacia el uso educativo de las TIC; Conceptualización y medición». *Paradigma*, 2019, 32 (2), 7-25.
- SANDOVAL, J. «Competencias en TIC desde la dimensión educativa: un estudio a partir de los niveles de formación y apropiación de las TIC en los profesores universitarios miembros de la red de prácticas pedagógicas de Bogotá D.C, 2021. <https://gredos.usal.es/handle/10366/145438>
- TIRADO-MORUETA, R., & AGUADED, J. «Influencias de las creencias del profesorado sobre el uso de la tecnología en aula». *Revista de Educación*, 363, 2014. Doi: 10.4438/1988-592X-RE-2012-363-179

UNESCO. Foro Mundial sobre la Educación; Marco de Educación de Dakar. *Educación para todos; cumplir nuestros compromisos comunes*, 2000. <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf>

UNESCO. *Reimaginar juntos nuestros futuros. Un nuevo contrato social para la educación*, 2021. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_spa

ZUBIRÍA, J. *Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante*. Bogotá D.C, Magisterio Editorial, 2019.

CAMPUS INCLUSIVOS: ARQUITECTURA, INNOVACIÓN DOCENTE Y SENSIBILIDAD PARA CON LA DISCAPACIDAD INTELECTUAL

PABLO CAMPOS CALVO-SOTELO

Universidad CEU San Pablo – Real Academia de Doctores de España
utoplan@telefonica.net

Agradecimientos: MICCIN - Proyecto de I+D+i: «*Campus inclusivos y Arquitectura. Criterios de diseño universal para promover entornos universitarios acogedores y generadores de accesibilidad cognitiva en personas con discapacidad intelectual (CAMPUS-INCLUARQ) Código: PID2020-114373RB-I00*».

RESUMEN

La investigación sobre campus inclusivos tiene como una de sus metas idear criterios y tipologías espaciales que generen bienestar intelectual en colectivos con discapacidad intelectual. Los antecedentes muestran que esta cuestión no ha sido abordada previamente como merece. El texto expone las características de esta línea investigadora, y sus conexiones con la innovación docente. Se describen unas experiencias realizadas entre alumnos de «Composición Arquitectónica», y voluntarios con discapacidad intelectual, cuyo objetivo fue idear pautas de diseño para futuros lugares de formación, que respondan a la sensibilidad de estos colectivos vulnerables. La metodología sumó el estímulo de la transversalidad artística, al establecerse sinergias compositivas entre Arquitectura y Música. Los resultados evidenciaron que a las dinámicas de investigación e innovación docente aportan estímulos de creatividad para el diseño futuro de espacios educativos; la principal conclusión es que éstos son válidos tanto para personas con discapacidad intelectual como para cualquier ser humano.

Palabras clave: campus inclusivos; universidad; innovación docente; arquitectura.

1. MOTIVACIONES DE PARTIDA: DE LA INVESTIGACIÓN A LA INNOVACIÓN DOCENTE

EN EL CONTEXTO DE EDUCACIÓN 2030, la Organización de las Naciones Unidas (Declaración de Incheon y Marco de Acción) describe de este modo el 4º Objetivo de Desarrollo Sostenible «*Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos*». (Naciones Unidas, 2016). Semejante dinámica abre las puertas a plan-tear iniciativas de distinto tenor, surgidas de la inquietud específicamente inherente al fomento de la referida educación inclusiva.

Enriquecer este objetivo es cuestión abordable desde diferentes ópticas y disciplinas. La que se expone seguidamente se enmarca en el lugar común existente entre formación humana, discapacidad intelectual y Arquitectura. Constituye un campo de reflexión y acción susceptible de ser profundizado y extendido; dentro del mismo, se está llevando a cabo actualmente un Proyecto de I+D+i, titulado: «*Campus inclusivos y Arquitectura. Criterios de diseño universal para promover entornos universitarios acogedores y generadores de accesibilidad cognitiva en personas con discapacidad intelectual (CAMPUS-INCLUARQ) Código: PID2020-114373RB-I00*». Financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación, su cometido esencial es investigar durante 3 años cuáles son los criterios de diseño y tipologías espaciales que resulten más eficaces a la hora de diseñar entornos urbanístico-arquitectónicos (tanto de nueva planta como fruto de transformación de campus existentes), que fomenten la inclusión de personas con discapacidad intelectual en las universidades (Cabezas, y Flórez, 2015), (McGuire, y Chicoine, 2010).

La motivación de la que surgió el afán de explorar esta línea se desglosó conforme a un plano dual: por un lado responder a los referidos objetivos señalados por Naciones Unidas, acometiendo un proceso de investigación riguroso y extenso, del que resulten criterios de diseño y formatos tipológicos que incrementen el bienestar psicológico en los usuarios de los campus; por otro, acercarse al universo siempre mágico e infinito de las personas con discapacidad intelectual, para promover su inclusión social y acrecentar la sensibilidad del entorno humano para con sus necesidades y preferencias.

Las labores específicamente investigadoras se están estructurando conforme a una metodología orientada a extraer los mayores conocimientos de nuevo cuño. Además de la exploración bibliográfica y el contraste con investigadores de diversas áreas de conocimiento vinculadas al tema central, la metodología empleada consiste en la realización de una cadena de encuestas (teóricas y gráficas) a voluntarios con discapacidad intelectual pertenecientes a diversas organizaciones dentro del escenario español. Es no obstante procedente añadir que, además de dicha toma de datos y las conclusiones asociables, se está llevando a cabo un conjunto de ex-

perencias de innovación docente. Una de ellas se expone en el presente texto, con el fin de realzar su confirmada valía y las conclusiones a las que se ha llegado, de forma que se incorporarán al elenco de actuaciones incluidas dentro del ya mencionado Proyecto de I+D+i. Como se describirá a continuación, la praxis en el campo de la innovación pedagógica y didáctica se inició en 2021, si bien se ha previsto su continuidad y optimización a lo largo de los siguientes cursos académicos.

2. EXPERIENCIAS DE INNOVACIÓN DOCENTE REALIZADAS

2.1. FUNDAMENTOS DE PARTIDA: INCLUSIÓN SOCIAL Y TRANSVERSALIDAD ARTÍSTICA

La innovación docente se halla íntimamente vinculada con la investigación (Morales, 2010); y es asimismo compatible con el afán de introducir pautas de sensibilidad humana para con quienes se ven forzados a vivir el entorno de un modo singular. Por ello, dicha innovación ha de procurar revertir en el escenario social, respondiendo a los retos que hoy deben afrontarse. La consecuencia derivada es que el objetivo académico-formativo de las experiencias llevadas a cabo se centró en dotar al futuro arquitecto de un mayor y más cualificado elenco de instrumentos de ideación arquitectónica. Pero el referido objetivo académico se solapó con un ejercicio de honda vocación humanista, orientado a fomentar la sensibilidad del futuro arquitecto para con las personas vulnerables, e incrementar su inclusión social en las aulas universitarias.

Durante el curso 2020-2021, se llevó a cabo un proyecto de innovación docente, titulado: «*Componiendo Arquitectura a través de la Música: diseño de espacios educativos para/con personas con discapacidad intelectual y visual, inspiradas en la composición de melodías musicales*». El propósito primordial era fomentar los campus inclusivos, desde una aproximación canalizada a través de la praxis didáctica. Se realizó en la asignatura de «Composición Arquitectónica», de 4º Curso del Grado en Arquitectura en la Universidad CEU San Pablo (USPCEU). La finalidad era que los estudiantes optimizaran su formación como profesionales del mañana, aprendiendo a generar composiciones espaciales de mayor calidad; en concreto, el ejercicio se circunscribió a la función educativa, esto es, a la ideación de soluciones para lugares que alberguen procesos correspondientes a la Educación Superior. Una de las razones de esta elección es que dichos lugares son muy conocidos para los alumnos, por razones obvias de uso cotidiano, además de constituir una tipología funcional y urbanístico-arquitectónica que ha demostrado poseer un notorio interés a lo largo de la Historia.

La faceta innovadora se sustentó en el hecho de plantear una colaboración en equipos inclusivos, incorporando a las aulas a voluntarios con discapacidad intelectual. Trabajando codo con codo, los equipos mixtos debieron idear estrategias para

diseñar los mencionados lugares educativos (campus, edificios y aulas), inspirándose en melodías musicales. Esta transversalidad artística ha sido históricamente fuente de mutuos progresos entre Arquitectura y Música (Campos, 2014). Una de las bases conceptuales fue asimismo asumir que la inclusión social en los recintos universitarios se incrementa con la incorporación de zonas de encuentro informal que inducen la interacción humana, trascendiendo los de la enseñanza reglada (Crook, y Mitchel, 2012).

2.2. CONTEXTO ACADÉMICO Y DE INVESTIGACIÓN

Las experiencias de innovación docente se desarrollaron en un contexto académico específico: la titulación de Arquitectura, impartida en Español e Inglés dentro del Grado en Arquitectura, que pertenece a la Escuela Politécnica Superior de la USPCEU. La formación del arquitecto, tal y como se estructura en el Plan de Estudios de la titulación, incluye como área de marcado peso específico la «Composición Arquitectónica». La columna vertebral de la misma está asociada a la teoría del proyecto, la cual se desarrolla en asignaturas como «Introducción a la Arquitectura», «Historia de la Arquitectura», y «Composición Arquitectónica». Esta última culmina los contenidos del área de conocimiento, abordando las cuestiones clave en esta materia (Clark, y Pause, 1983), (Hearn, 2003). Es dentro de ella donde se realizaron las acciones que van a describirse. La razón para elegir «Composición Arquitectónica» fue que los alumnos de ese nivel ya han adquirido las capacidades necesarias para encarar procesos de ideación compositiva de espacios arquitectónicos, como destrezas intrínsecamente ligadas a los objetivos pedagógicos (Caniggia, y Maffei, 2001).

Bajo una óptica de amplio espectro, debe anotarse que uno de los aspectos esenciales que configuran el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) es el fomento de modalidades de enseñanza/aprendizaje innovadoras (Romero, 2017), (Ruiz, y Martín, 2005), (Gaebel, Zhang, y Iucu, 2020). En este sentido, resultó de gran utilidad el manejo de determinados manuales sobre la materia, alguno de ellos surgido de procesos de investigación llevados a cabo recientemente. Entre otros consultados, cabe citar el Estudio titulado: «*Espacios innovadores para la excelencia universitaria: estudio de paradigmas de optimización al Espacio Europeo de Educación Superior*», el cual fue desarrollado como Proyecto de Investigación financiado en el Programa de Estudios y Análisis que promovió el Ministerio de Educación (Campos, 2011).

Las dinámicas llevadas a cabo se encuadraron análogamente en un estimulante contexto de investigación, lo que aportó un valioso trasfondo para llevarlo a cabo. De hecho la metodología y resultados obtenidos sirvieron para armar la memoria científico-técnica del referido Proyecto de I+D+i titulado: «*Campus inclusivos y Ar-*

quitectura». El argumento que explica la pertinencia y utilidad de dicho contexto de investigación es que los escenarios actuales de la Arquitectura, la Educación, y los rasgos inherentes a la discapacidad intelectual y la accesibilidad cognitiva, asumidos en clave de innovación, muestran un conjunto variado de líneas y ámbitos de creatividad (Valdés, López, y Vargas, 2019). Si se desglosa el compromiso innovador que alimentó las experiencias, deben citarse dos: en primer término, las investigaciones sobre las relaciones compositivas entre Arquitectura y Música; en segundo, el contexto de investigación relativo a los rasgos cognitivos, perceptivos y afectivos de personas que padecen discapacidad intelectual (Neisser, 1967). Este último aspecto fue muy provechoso para que los alumnos de Arquitectura conocieran a fondo las peculiaridades de los voluntarios externos, interiorizando el modo en que gestionan la percepción sensorial y psicológica del espacio físico, como usuarios hipotéticos de los proyectos de lugares educativos que se realizaron durante el curso.

2.3. OBJETIVOS GENERALES Y ESPECÍFICOS

Las experiencias de innovación docente realizadas persiguieron un conjunto de objetivos, de diversa naturaleza.

En primera instancia, activar nuevas modalidades docentes en Arquitectura, optimizando en los alumnos sus capacidades técnicas y sensibilidad humana para con los colectivos vulnerables, y reforzando los valores identitarios del CEU (Humanismo Cristiano). Además, se buscó contribuir a la inclusión social, estableciéndose equipos mixtos interdisciplinarios, entre alumnos de Arquitectura y personas con discapacidad. De modo más específico, las acciones desarrolladas aspiraron a enriquecer la capacidad de diseño arquitectónico recurriendo a la Música como fuente de inspiración. El trabajo se fijó como objetivo académico global que los referidos equipos mixtos generasen criterios y tipologías para idear espacios educativos (campus, edificios y aulas), surgidos de la interacción entre ambos colectivos (alumnos y voluntarios con discapacidad intelectual). Y que todo ese proceso se alimentase de la transversalidad artística. A tal fin, todos los diseños generados tuvieron como recurso inicial las sugerencias emanadas de la composición de determinadas piezas musicales que se escucharon en el arranque del proceso.

Como objetivo específicamente académico, se trataba de componer campus, edificios y aulas inclusivas, para que sus respectivas soluciones morfológicas indujeran bienestar intelectual y accesibilidad cognitiva en grupos vulnerables (Steel, y Janeslätt, 2017). En calidad de objetivo asociado, debe subrayarse la necesaria preparación y adecuación que el profesorado siempre ha de acometer como formación previa a la gestión de este tipo de trabajos donde convergen individuos de tan marcada singularidad (Pijl, Meijer, y Hegarty, 1997). Toda actividad relacionada

con la inclusión social ha de ser preparada con la suficiente antelación, de modo que pueda acometerse una orientación a las personas participantes que les ayude a comprender las cuestiones respecto a las cuales podrán intervenir, aportando sus sensaciones (Moreno, Felgueras, y Díaz, 2019).

2.4. METODOLOGÍA Y RESULTADOS

Las actividades inherentes a las experiencias realizadas buscaron expresamente fomentar desde su origen la innovación docente, pero complementada con la sensibilización social hacia las personas con discapacidad intelectual y la creatividad inherente a la transversalidad artística (Arquitectura-Música).

La metodología se cimentó en la interacción real entre los alumnos de Arquitectura y los voluntarios externos, formando equipos mixtos. Esa interacción se tradujo finalmente al diseño de 28 proyectos de tipologías de espacios educativos (campus, edificios, aulas). Operativamente, se programaron las siguientes actividades:

A) *Enunciado del proyecto a realizar*

El enunciado se entregó a los alumnos de «Composición Arquitectónica».a principio del curso, acompañado de una orientación y sensibilización respecto a la relación con las personas con discapacidad intelectual. En la siguiente jornada, se procedió a incorporar a los voluntarios que participarían en el desarrollo de las experiencias, formándose equipos mixtos de trabajo en el aula; dichos equipos se mantendrían hasta la finalización de la asignatura.

B) *Impartición de conferencias sobre discapacidad intelectual y percepción psicológica del espacio*

Se expuso a los alumnos un conjunto de contenidos referentes al modo de sentir, vivir y percibir de estos colectivos vulnerables, y poder contrastarlos con la generalidad (Thompson, *et.al.*, 2010). La percepción aporta información para que el ser humano se desenvuelva en un entorno, pero también despierta sensaciones vinculadas a la psicología ambiental, lo que resulta clave en el caso de personas con discapacidad (Roth, 2000), (Merleau-Ponty, 1993). El acercamiento al universo de la discapacidad intelectual fue un hecho que a la postre se tornó de gran relevancia para que los alumnos de «Composición Arquitectónica».pudieran interiorizar mejor el modo de sentir el espacio en general, y el educativo, en particular. De ese acercamiento emanó una interacción de gran intensidad, que enriqueció el propio proceso docente y sus fecundos resultados.

C) *La transversalidad Arquitectura-Música, como estímulo de creación compositiva*

Se describieron las sinergias compositivas que han existido históricamente entre ambas disciplinas, tal y como han investigado diversos autores (Schoenberg, Stein, y Strange, 1967), (Arroyave, 2012), (Cappana, 2009). Dichas sinergias constituyeron la base conceptual y operativa para la ideación de espacios educativos, cual era el objetivo académico final de las experiencias de innovación docente. En este tipo de lugares destinados a albergar acciones didácticas se superponen dos dimensiones: en primer término, la propia misión formativa, que justifica el encuentro en el espacio y el tiempo de los denominados «actores». de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Escobar, 2015); en segundo lugar, la dimensión arquitectónica, pues el hecho educativo, en efecto, necesita del concurso de las formas edificadas (Campos, y Luceño, 2018). En la praxis, los voluntarios con discapacidad eligieron 3 melodías para cada alumno, de las siguientes tres parejas de estilos: clásica-ópera; jazz-flamenco; y pop-rock.

D) *Génesis y transformación de esquemas compositivos Música-Arquitectura*

Formando equipos de trabajo mixtos, los alumnos de Arquitectura escucharon las 3 melodías elegidas por los voluntarios con discapacidad intelectual. La primera acción consistió en la elaboración de esquemas gráficos que reflejasen los rasgos compositivos de dichas piezas musicales. Ello implicó un esfuerzo de abstracción, dentro de la transversalidad artística, para expresar con un lenguaje formal las pautas y elementos sonoros que cabía interpretar de las notas escuchadas. En la siguiente acción, los estudiantes hubieron de convertir los esquemas musicales en esquemas arquitectónicos. De este modo, se efectuaba una mutación desde la esfera musical a la espacial, pero sin perder el cordón umbilical de las tres melodías de las que nació el proceso.

E) *Configuración de criterios y tipologías de espacios educativos*

La fase final del proceso tuvo como meta la ideación de criterios y tipologías espaciales que, emanados de los esquemas compositivos nacidos de las sinergias Música-Arquitectura, se concretaran en el diseño de espacios educativos, a las 3 escalas esenciales: campus, edificio y aula. A lo largo del curso, se celebraron diversas sesiones de trabajo conjuntas, en las que ambos colectivos dialogaron acerca de dicha pareja de traducciones compositivas y su postrera transformación en proyectos de campus, edificios y aulas. En esta última etapa, los voluntarios con discapacidad intelectual trasladaron a los alumnos sus sensaciones perceptivas y preferencias sobre

este tipo de lugares, aportando así su particular modo de experimentar el entorno de los ámbitos dedicados a la formación universitaria.

La producción final consistió en dos tipos de contenidos. Por un lado, un conjunto de criterios teóricos que puedan inspirar la ideación de futuros espacios educativos; dichos criterios fueron consensuados entre los alumnos de «Composición Arquitectónica» y los voluntarios con discapacidad intelectual. Por otro, se diseñaron proyectos de espacios educativos, pero con la concreción teórica y gráfica correspondiente al nivel exigido en la asignatura. De modo análogo a lo descrito en el caso de los criterios, las soluciones formales de los proyectos fueron resultado de la relación interdisciplinaria entre los miembros de cada equipo de trabajo. Con estos proyectos académicos, se completaba la experiencia de innovación docente, la cual se había iniciado con la interpretación de melodías musicales, alimentando la posterior composición de espacios dedicados a la enseñanza, en sus tres escalas: campus, edificio y aula.

3. CONCLUSIONES Y PROACTIVIDAD

La innovación es una nítida seña de identidad de las experiencias llevadas a cabo, que se fundamentaron en cuestiones pedagógicas directas, dentro del escenario del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Surgidas del deseo de optimizar la enseñanza de la Arquitectura, aspiraron asimismo a reforzar la sensibilidad humana y la empatía con el usuario de la Arquitectura (o cliente), en clave creativa. La iniciativa fue ideada para incorporarse a las modalidades innovadoras de Enseñanza-Aprendizaje, con énfasis singular en el aprendizaje apoyado en otras Artes, acompañado por un compromiso para con la sensibilización social.

Tras las actividades llevadas a cabo, puede afirmarse que la principal conclusión ha sido que se ha alcanzado una más intensa motivación del alumnado para acometer su labor de crear proyectos arquitectónicos (concretado en la ideación de espacios docentes). También ha podido constatarse el valor añadido que para la formación del futuro arquitecto supuso el ejercicio de la sensibilidad humana, concretada a través de la interacción directa con personas con discapacidad intelectual. Dicha sensibilidad ha acrecentado en los alumnos el sentimiento de responsabilidad, el cual deberá guiar sus pasos como futuros profesionales. En sentido recíproco, las experiencias desarrolladas han demostrado la feliz y provechosa inclusión del colectivo de personas con discapacidad intelectual, lo cual entronca con las dinámicas de innovación y responsabilidad social que propugnan las directrices educativas contemporáneas; en concreto, la denominada Tercera Misión de toda universidad.

Como observaciones complementarias a las conclusiones de corte más genérico, es preciso apuntar que, inspirándose en composiciones musicales, los criterios y

tipologías generadas resultaron ser de plena validez para idear espacios que generen bienestar psicológico en personas con discapacidad intelectual; pero se descubrió que también son recomendables para cualquier ser humano. Ello entronca con los lugares comunes existentes entre ambos colectivos, cuestión que algunos autores habían explorado anteriormente (Grigal, Hart, y Weir, 2012). En términos de percepción psicológica y sentimientos emanados de las formas proyectadas, se extrajo como consecuencia que para la inclusión social se debe prestar especial atención a la calidad del entorno construido, en el sentido de reconocer las emociones que provoca en la respuesta de las personas a un lugar determinado, que se vuelve crítica en grupos vulnerables.. Sobre la vocación de validez universal de las composiciones generadas a partir de la Música, y esencialmente como futo de la empatía entre alumnos de Arquitectura y voluntarios con discapacidad intelectual, cabe recordar lo que apuntaba Sigfried Giedion: «*La Arquitectura puede extenderse más allá del periodo de su nacimiento, más allá de la clase social que la creó y más allá del estilo al que pertenece*». (Giedion, 2009. p. 56). Y todo ello ha de enmarcarse conceptualmente en el terreno de la creatividad, susceptible de emerger de la transversalidad (Csikszentmihály, 1995).

La innovación docente se refuerza y alcanza mayores cotas de creatividad si, en efecto, se conduce a través de la interacción y las sinergias entre áreas de conocimiento diferentes (Arquitectura-Música), así como entre perfiles humanos de distintas características perceptivo-psicológicas (alumnos universitarios y personas con discapacidad intelectual). Los frutos obtenidos responden a los propósitos de Naciones Unidas en materia de asegurar una educación inclusiva, equitativa y de calidad. Tras desarrollar estas experiencias didácticas centradas en los espacios educativos, se ha constatado que enriquecen a la sociedad. Como observación proactiva, las acciones de innovación docente, interdisciplinariedad artística e inclusión social han evidenciado que, en su proceso formativo, los alumnos de Arquitectura pueden alcanzar las destrezas técnicas a través de la emoción y el sentimiento humano que presidieron la colaboración con los voluntarios con discapacidad intelectual. Semejante hallazgo adquirió una significativa importancia, puesto que delineaba líneas futuras muy sugerentes en Arquitectura, tanto an materia de investigación como de praxis proyectual. Trascender los límites perceptivos y de interpretación del entono construido y adentrarse en el universo diferente, pero inspirador, de las personas con discapacidad intelectual constituye un recurso de gran valía, bien por suministrar visiones alternativas a las convencionales como por acrecentar la sensibilidad humana para con los colectivos vulnerables.

BIBLIOGRAFÍA

- ARROYAVE, M. «La metáfora geométrica en la música: una transferencia de experiencias de pensamiento entre dos disciplinas». *Calle 14: Revista de investigación en el campo del arte*, Vol 6-8 (2012), pp. 26-34.
- CABEZAS GÓMEZ, D. y FLÓREZ BELEDO, J. *Educación postsecundaria en entorno universitario para alumnos con discapacidad intelectual: experiencias y resultados*. Santander: Fundación Iberoamericana Down 21-Prodis, 2015.
- CAMPOS CALVO-SOTELO, P. «Experiencias innovadoras de aprendizaje sobre composición arquitectónica, apoyadas en la música: espacios, sonidos y cajas de resonancia». *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, Vol 5(14) (2014). pp. 79-98.
- CAMPOS CALVO-SOTELO, P. y LUCEÑO CASALS, L. *Las formas de la educación*. Madrid: Dykinson, 2018.
- CAMPOS CALVO-SOTELO, P. *Espacios innovadores para la excelencia universitaria: estudio de paradigmas de optimización al Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Ministerio de Educación-Programa de Estudios y Análisis, 2011.
- CANIGGIA, G. y MAFFEI, G. *Architectural Composition and Building Typology*. Florencia: Alinea Editrice, 2001.
- CAPPANA, A. «Music and architecture: A cross between inspiration and method». *Nexus Network Journal*, Vol 11-2 (2009), pp. 257-271.
- CLARK, R. y PAUSE, M. *Arquitectura: Temas de Composición*. Barcelona: Gustavo Gili, 1983.
- CROOK, C. y MITCHEL, G. «Ambience in social learning: student engagement with new designs for learning spaces». *Cambridge Journal of Education*, Vol 42 (2) (2012), pp. 121-139.
- CSÍKSZENTMIHÁLY, M. «Creativity across the life-span: A systems view». En COLANGELO, N., y ASSOULINE, S. (eds.) *Talent Development III*. Scottsdale, AZ: Gifted Psychology Press (1995), pp. 9-18.
- ESCOBAR MEDINA, M. B. «Influencia de la interacción alumno-docente en el proceso enseñanza-aprendizaje». *Paakat: Revista de Tecnología y Sociedad*, Vol 5 (8) (2015), pp. 1-8.
- GAEBEL, M., ZHANG, T. y IUCU, R. «Advancing Learning and Teaching in the EHEA: Innovation and Links with Research». *European Higher Education Area: Challenges for a New Decade* (2020), pp. 273-282.
- GIEDION, S. *Espacio, tiempo y Arquitectura*. Barcelona: Reverte, 2009. Versión original: *Space, time and Architecture*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1941.
- GRIGAL, M., HART, D. y WEIR, C. *Think college standards, quality indicators, and benchmarks for inclusive higher education*. Boston: Institute for Community Inclusion, 2012.
- HEARN, F. *Ideas that shaped buildings*. Cambridge, MA.: The MIT Press, 2003.
- MCGUIRE, D. y CHICOINE, B. *Bienestar mental en los adultos con Síndrome de Down*. Santander: Fundación Iberoamericana Down 21, 2010.
- MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenología de la percepción*. Barcelona: Planeta Agostini, 1985.

- MORALES VALLEJO, P. «Investigación e innovación educativa». *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol 8 (2) (2010), pp. 47-73.
- MORENO RODRÍGUEZ, R., FELGUERAS CUSTODIO, N. y DÍAZ VEGA, M. «Planteamiento y desarrollo de un itinerario formativo universitario dirigido a personas con discapacidad intelectual: Estructura y resultados de su implantación». *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)* Vol 8.2 (2019), pp. 177-197.
- NACIONES UNIDAS. *Declaración de Incheon y Marco de Acción ODS 4 - Educación 2030*. ONU, 2016. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- NEISSER, U. *Cognitive psychology*. Englewood Cliffs. NJ: Prentice-Hall, 1967
- PIJL, S., MEIJER, C. y HEGARTY, S. *Inclusive education. A global agenda*. Londres: Routledge, 1997
- ROMERO LÓPEZ, M. «European Higher Education Area-Driven Educational Innovation». *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, Vol 237 (2017), pp. 1505-1512, <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.237>
- ROTH, E. «Psicología ambiental: interfase entre conducta y naturaleza». *Revista Ciencia y Cultura* (8) (2000), pp. 63-78
- RUIZ ESTEBAN, C. y MARTÍN SÁNCHEZ, C. «Innovación docente en la Universidad en el marco del EEES». *Educatio Siglo XXI*, Vol 23 (2005), pp. 171-189.
- SCHOENBERG, A., STEIN, L. y STRANGE, G. *Fundamentals of musical composition*. Londres: Faber & Faber, 1967
- STEEL, E. y JANESLÄTT, G. «Drafting standards on cognitive accessibility: a global collaboration». *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology*, Vol 12 (4) (2017), pp. 385-389.
- THOMPSON, J., BRADLEY, V. J., BUNTINX, W., SCHALOCK, R. L., SHOGREN, K. A., SNELL, M. y GOMEZ, S. «Conceptualizando los apoyos y las necesidades de apoyo de personas con discapacidad intelectual». *Siglo Cero*, Vol 41(1) (2010), pp. 7-22.
- VALDÉS MORALES, R., LÓPEZ LEIVA, V., y JIMÉNEZ VARGAS, F. «Inclusión educativa en relación con la cultura y la convivencia escolar». *Educación y educadores* Vol 22(2) (2019), pp. 187-211.

REVISANDO LA ACTUALIDAD DE LAS UNIVERSIDADES LABORALES

GALO SÁNCHEZ SÁNCHEZ
Universidad de Salamanca
galo@usal.es

RESUMEN

El artículo tiene la intención de recuperar una temática que forma parte de la historia de la educación española en un breve periodo de tiempo, desde los años 50 a las 80 del siglo xx. Se recogen los avances investigadores a lo largo de los últimos 15 años, se valoran como una parte muy importante del crecimiento y del interés por la temática de las Universidades Laborales, pero se opta por una nueva sistemática de la investigación que ofrezca datos sobre lo sucedido con los verdaderos protagonistas de aquel sistema educativo: los alumnos. Se establecen en más de 100.000 estudiantes que pasaron por las aulas de los 21 centros laborales a lo largo de esos casi treinta años de vida de las Laborales.

Palabras clave: universidades laborales; historia de la educación; educación en el franquismo; formación profesional.

1. RETOMANDO EL HILO DE LA HISTORIA

HAN PASADO MÁS DE 65 AÑOS desde la fundación de las primeras Universidades Laborales de España, un tiempo suficiente para disponer de perspectiva y valorar, o mejor, reevaluar, los aportes que pudo tener aquel sistema educativo en la formación de sus estudiantes.

Deseamos hacerlo a la luz de nuestra tesis doctoral titulada «La Universidad Laboral de Zamora: una manifestación del proyecto social y educativo del franquismo (1946-1980)». defendida en la Universidad de Salamanca¹ bajo la dirección

¹ La tesis fue defendida el 12 de febrero de 2005 y el año siguiente se publicó como libro: SÁNCHEZ SÁNCHEZ, Galo, *La Universidad Laboral de Zamora: una manifestación del proyecto social y educativo del franquismo (1946-1980)*, Zamora, Instituto de estudios zamoranos (IEZ), 2006.

del profesor José M^a Hernández Díaz, y sobre todo, con el apoyo de los numerosos trabajos publicados posteriormente por diversos estudiosos del sistema de las Universidades Laborales (UULL).

Es preciso señalar previamente que las UULL fueron creadas por el Ministerio de Trabajo en tiempos de la dictadura de Franco, en un marco no democrático y en ausencia de libertades. Los 21 centros que llegó a tener dicho sistema, paralelo al Ministerio de Educación Nacional, constituyeron la realización del sueño personal del ministro de trabajo José Antonio Girón de Velasco, falangista acérrimo, que dirigió ese departamento durante dieciséis años.

Girón se definía a sí mismo como «un hombre de acción» mientras era visto también como un populista y demagogo con gran facilidad de palabra y con una potente capacidad de convicción. Su convencimiento sobre la necesidad de ampliar el acceso a la cultura de las capas más desfavorecidas de la sociedad, mejorando sus condiciones de vida y dando una formación específica a la clase obrera, no era sino una receta simple para lograr un crecimiento económico que tenía un carácter urgente para el país.

En sus discursos programáticos ofrecidos en diversas capitales de provincia y en especial en Sevilla en los años 50 del siglo pasado, buscaba dar una mayor profundidad al credo falangista, ofreciendo soluciones prácticas a los trabajadores y sus hijos, organizando las Mutualidades Laborales² y justificando la perentoriedad de construir unos centros educativos específicos para la formación profesional que dieran justa educación a los hijos de los obreros, y así capacitarles en un nivel superior de conocimientos para desarrollar con mayor eficacia sus obligaciones laborales³.

Aunque es de rigor decir que también le movía un instinto de contento social al ofrecer a la clase obrera «la nivelación de los hombres por la cultura», como recurso para la paz social. Hoy nos puede resultar llamativo que en esa filosofía política se trazaran unos objetivos a tan largo plazo, siendo la opinión pública actual más proclive a desconfiar de la política por su tendencia cortoplacista.

2. NUEVOS AVANCES EN LA INVESTIGACIÓN DE LAS UULL

Para este trabajo, resulta de gran interés analizar si la temática de las UULL tras las primeras tesis doctorales defendidas (Zafrilla, 1996⁴; Delgado, 2004; Sánchez,

² Ver el trabajo presentado por M^a Dolores de la Calle Velasco en el Congreso de la Asociación Española de Historia Económica, Murcia 2008, titulado «De la beneficencia al Estado del Bienestar».

³ El autor de este trabajo realizó una entrevista personal a José Antonio Girón de Velasco en su domicilio de Fuengirola el día 3 de abril de 1995.

⁴ ZAFRILLA TOBARRA, R. (1996). *Universidades Laborales: un proyecto educativo falangista para el mundo obrero (1955-1978). Aproximación histórica* (Tesis doctoral) Universidad de Castilla La Mancha.

2005) ha seguido interesando a los investigadores como horizonte de su objeto de estudio. Para confirmar ese posible interés, hemos revisado diversas fuentes, archivos y bases de datos documentales considerando principalmente las publicaciones de los últimos quince años. Entre los hallazgos más interesantes nos han llamado la atención dos líneas de amplio desarrollo argumental. La primera, marcada por un interés sostenido en la investigación histórica de las instituciones educativas, orientada al estudio de las motivaciones sociales y políticas, así como a su enfoque educativo. Un campo de estudio que ha abordado con admirable continuidad y productividad la profesora Patricia Delgado Granados, del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Sevilla. La segunda, un pujante interés sobre la arquitectura de las UULL que queda patente en los estudios por menorizados de Robles Cardona, Basterra Ederra, Río Vázquez, García Lozano, Rodríguez Méndez y González Fueyo, entre otros.

En el primer campo señalado, el de la investigación histórica educativa, fruto de su tesis doctoral defendida en 2004⁵, la profesora Delgado concentra su atención en el estudio de la educación franquista, de la educación profesional y de la clase obrera. Sus aportes en forma de artículos de revistas como «Las universidades laborales en la educación de la clase obrera durante el período franquista»; «El profesorado de las UULL y su práctica escolar»; «El proyecto de universidad gironiano para la clase trabajadora y su sistema de estudios»; «¿Conveniencia o necesidad? La formación de la clase obrera en las Universidades Laborales (1955-1978)», así como su libro «Formación profesional, educación y trabajo. Retrospectiva de las Universidades Laborales», concentran un universo de interés alrededor de los márgenes relacionados con el pasado histórico de estas instituciones educativas tan singulares.

Un estudio muy revelador es el que traza Javier Ignacio Chust Torrent en su tesis titulada «El centro de orientación de universidades laborales de Cheste (1969-1978). Un proyecto innovador para una sociedad en cambio». Sobre todo porque la incorporación de la UL de Cheste se hizo con la voluntad de convertirse en el faro principal de la pedagogía que proponía la por entonces renovadora Ley General de Educación de 1970. En ella asentó sus principios pedagógicos, con educadores seculares, sin mediación de congregación religiosa alguna, y con una selección del profesorado muy estricta para ofrecer una enseñanza moderna y renovadora.

En el segundo campo, el de la arquitectura, las primeras referencias proceden de la mano de la colección de monografías del Colegio Oficial de Arquitectos de Almería, con estudios centrados en algunos de los arquitectos directores de la

⁵ DELGADO GRANADOS, P. (2004) *Análisis histórico de la universidad laboral de Sevilla. Una institución falangista para el mundo obrero (1955-1970)* (Tesis doctoral) Universidad de Sevilla.

universidad laboral de Cheste⁶ y de la universidad laboral de Almería⁷. Un sustrato sugerente que propagará el interés de los investigadores por la arquitectura de los edificios laborales, así como por la discusión de su rango de modernidad o de tradición constructiva.

Uno de estos estudios será el que presenta el libro de Antonio S. Río Vázquez⁸, pródigo en imágenes y datos de gran importancia en relación con las vicisitudes de la construcción de las universidades laborales de Orense, La Coruña y Vigo. Unos años más tarde, el atractivo de la arquitectura laboral fructificará con las defensas de dos tesis doctorales fundamentales: la de Miguel Ángel Robles Cardona⁹ y la de Pablo Basterra Ederra¹⁰. Ambos trabajos profundizan en las arquitecturas de las edificaciones de unos centros educativos muy singulares, en muchos casos diseñados para miles de alumnos, con edificios diseminados en extensos territorios. Tesis que desarrollan los procesos de diseño y de construcción de las instalaciones y que señalan el nivel innovador de las ideas llevadas a cabo.

Como consecuencia de estos trabajos se publicarán otros menores en diversos artículos que irán ampliando la visión panorámica de lo relacionado con los edificios de diversas UULL.

En algunos casos, se trata de artículos de revistas donde se hace una aproximación a la universidad laboral de Sevilla¹¹ o a la de Zamora¹²; en otros, se abunda en la obra de arquitectos concretos¹³.

⁶ JORDÁ SUCH, Carmen. *Universidad Laboral de Cheste, 1967-1969: Fernando Moreno Barberá*. Almería. Colegio de arquitectos de Almería, 2005.

⁷ VALERO RAMOS, E. *Universidad Laboral de Almería: 1971-1974: Julio Cano Lasso, Alberto Campo Baeza, Miguel Martín Escanciano, Antonio Más Guindal*. Almería: Colegio de Arquitectos de Almería, 2008.

⁸ RÍO VÁZQUEZ, A.S. *Las Universidades Laborales gallegas. Arquitectura y modernidad*. Santiago de Compostela: Colegio Oficial de Arquitectos de Galicia, 2011.

⁹ ROBLES CARDONA, M.A. (2014) *La arquitectura de las Universidades Laborales españolas (1946-1978)* (Tesis doctoral) Universidad Politécnica de Cataluña.

¹⁰ BASTERRA EDERRA, P. (2015) *Arquitectura para una utopía: Universidades Laborales 1952-1976* (Tesis doctoral) Universidad de Navarra.

¹¹ PARRA BAÑÓN, J.J. «Dos fragmentos de OTAISA en la Universidad Laboral de Sevilla: cinco gimnasios y un taller en agonía». *RA. Revista de Arquitectura*, 10 (2008), 69-82.

¹² RODRÍGUEZ MÉNDEZ, F.J. y GONZALEZ FUEYO, J. L. (2009). La construcción de la Universidad Laboral de Zamora. En: *Actas del VI Congreso Nacional de Historia de la Construcción (1179-1188)*. Valencia: Escuela Politécnica de Valencia.

¹³ BASTERRA EDERRA, Pablo. «Las universidades laborales de Luis Laorga y José López Zanón: estudios sobre el módulo». *Ra. Revista de Arquitectura*. 18, (2016), 89 – 96.

Es relevante el trabajo realizado por Rafael Ángel García Lozano¹⁴ que recoge y amplía una parte de su tesis doctoral y desentraña en profundidad los numerosos datos de la arquitectura civil y religiosa de todo el complejo constructivo de la Universidad Laboral de Zamora.

Finalmente, podemos afirmar que no es posible analizar la pedagogía y los recursos educativos empleados en las UULL sin tener en cuenta la influencia arquitectónica de estos grandes centros, como nos ayudan a comprender algunos de los textos más actuales que abundan en observaciones de carácter mixto, señalando la interdependencia entre las dinámicas de enseñanza/aprendizaje y el entorno físico envolvente.

La puesta en marcha de las Universidades Laborales en 1955 permitió que la clase obrera accediera a un puesto laboral de cierta categoría profesional, alejándola de todo deseo respecto a la lucha de clases. Durante sus más de veinte años de existencia, estos centros representaron la universidad del pueblo, de los pobres, de la clase obrera, verdaderos monumentos al trabajo que sirvieron además de propaganda de la política social de la dictadura franquista. Con estos renovados propósitos se proyectaron estas nuevas macroinstituciones, que con el paso de los años se destacaron por su enorme valor arquitectónico –representativo del movimiento moderno español– y por sus instalaciones, talleres y maquinarias magníficos. Por lo que desde su creación despertaron la curiosidad de investigadores, arquitectos e historiadores, corroborando su valiosa contribución social, educativa y profesional. Sin embargo, a pesar de su innegable papel formativo, tras su cierre, a finales de los setenta, pasaron al total olvido y abandono (Delgado-Granados y Ramírez-Macías, 2017, p. 119).

Y efectivamente, la arquitectura de los centros era de dimensiones tan grandes que resultaban abrumadoras para la medida humana. En especial si consideramos las primeras UULL como Gijón, Zamora, Tarragona, Sevilla, Córdoba y en especial el denominado COUL (Centro de orientación de universidades laborales) de Cheste¹⁵

La propuesta educativa, sustentada sobre el impositivo planteamiento arquitectónico del centro, se erige bajo la impronta del régimen franquista y a su mayor gloria. Con el fin de modelar desde la base los futuros componentes de una sociedad sumisa, en tanto que anhelo del dictador, se implanta el adoctrinamiento sistemático de los educandos, dado que «se aspiraba a forjar un hombre nuevo, que la Patria renacida necesitaba. Humano en su sentir y técnico en su hacer». Este viene a ser el contexto histórico y social de una institución tan compleja, singular y controverti-

¹⁴ GARCÍA LOZANO, R. A. *La obra conjunta de la Universidad Laboral de Zamora. Arquitectura civil y religiosa de la Fundación San José*. Salamanca, Universidad Pontificia de Salamanca, 2019.

¹⁵ El autor de este trabajo fue alumno de UULL en Cheste (1972-1975) y Zamora (1975-1979).

da, que bien merece un análisis detenido, imposible de culminar ahora por supuesto en todos sus pormenores (Díaz González, 2017)¹⁶

Es obvio que las ideas grandilocuentes de Girón, orientadas a albergar el máximo número de estudiantes de clase trabajadora, acogidos mediante las becas de las mencionadas Mutualidades Laborales, requerían esas «gigantescas» ciudades como él mismo solía decir:

Vamos a crear gigantescas Universidades Laborales, castillos de la reconquista nueva, donde vosotros, y sobre todo vuestros hijos se capaciten, no solo para ser unos buenos obreros (...), además de obreros técnicamente mejores, hombres de arriba abajo, capacitados para todas las contiendas de la inteligencia, entrenados para todas las batallas del espíritu, de la política, del arte, del mando y del Poder»¹⁷.

3. UN SISTEMA EDUCATIVO CON LUCES Y SOMBRAS

Hasta aquí hemos querido destacar que sigue habiendo un interés del investigador por desentrañar algunos de los enigmas que aún quedan por dilucidar respecto de las instituciones laborales. Como se ve, ese interés pone el acento en las generalidades del sistema de UULL del que ya llevamos años señalando, y en sus vestigios arquitectónicos, sea cual sea el destino que se le haya dado a tales centros en la actualidad. Sin embargo, creemos que ahora ha llegado el momento de investigar sobre los verdaderos resultados de aquellas apuestas de posguerra. ¿Se dio una capacitación verdadera a todos aquellos jóvenes? ¿Se les entrenó para todas las batallas del espíritu? ¿Llegaron lejos en su crecimiento personal? ¿Se sintieron ciudadanos libres o quedaron magnetizados por el desclasamiento social y el desarraigo cultural?

A lo largo de la historia se ha puesto en cuestión si los costes de la construcción y el sostenimiento de las UULL fueron adecuadamente amortizados¹⁸. Si bien durante su funcionamiento quizá no se dio una estricta rendición de cuentas, es difícil conocer el grado de eficacia de un sistema educativo si no lo hacemos a través de sus rendimientos indirectos. Creemos que a partir de ahora los estudios de

¹⁶ DÍAZ GONZÁLEZ, M^a del Mar. «La Universidad Laboral de Gijón (Asturias). El primer gran proyecto filantrópico gironiano al servicio de la patria: 1945-1978». *Revista Hispania Nova*, 15 (2017), 191-216,

¹⁷ GIRÓN DE VELASCO, J.A. *Girón habla en Sevilla*, 25 de noviembre de 1950, pp.5-32 (Monografía sin referencias editoriales).

¹⁸ ZAFRILLA TOBARRA, Ricardo y UTIEL HERAS, Julia. *Universidades Laborales: aproximación a su historia económica*. Albacete: Ediciones Popular Libros, 2006.

investigación deben centrarse más en los *horizontes profesionales* desarrollados por los estudiantes que llenaron sus aulas. Justificar esos amplios gastos con datos que interpreten su rentabilidad en número de alumnos titulados, logros conseguidos, cualificación profesional obtenida, etc., puede ser ahora un sólido argumento que nos ayude a entender mejor el sentido de su existencia.

Corresponde por tanto seguir investigando en el seno de su funcionamiento para desentrañar la verdadera función educativa realizada, así como los esfuerzos colectivos llevados a cabo para desarrollar el conocimiento y la cultura de miles de hijos de trabajadores contribuyentes de las Mutualidades Laborales.

A modo de corolario, se deja entrever la considerable magnitud de la labor social de las Universidades Laborales. En parte, gracias a un ventajoso y envidiable sistema de becas que permitía el acceso a la formación técnica y profesional a un cuantioso número de alumnos desprovistos de recursos económicos suficientes para afrontar estudios. (García Álvarez, 2001: 111)¹⁹

Los investigadores e investigadoras que nos sentimos atraídos por el sistema de UULL que mantuvo un fuerte impacto social y educativo entre 1950 y 1980, tenemos ahora la oportunidad de orientar nuevas miradas en la indagación educativa. Sería oportuno recoger testimonios directos entre los que fueron alumnos de las universidades laborales de España, y preguntarnos si aquel sistema educativo, paralelo al que ofrecía el Ministerio de Educación, tuvo sentido y consecuencias positivas o negativas en quienes fueron sus beneficiarios. Y si, pasados ya más de 40 años de su desaparición, ha dejado una huella identitaria en su memoria. Y para terminar, nos podemos preguntar hasta qué punto esa educación recibida tuvo las garantías necesarias para ser o no reconocida hoy, como una educación de calidad, inclusiva, equitativa y promotora de oportunidades de aprendizaje permanente para todos.

Cuando buscamos entre los testimonios de los investigadores las temáticas más centradas en ese aprendizaje recibido por aquellos alumnos laborales, se suelen destacar algunos aspectos que podríamos tildar de innovadores, como son: su estructura de funcionamiento en departamentos; su sistema de evaluación por medio de las Juntas de Aula, las abundantes pruebas psicotécnicas realizadas al alumnado, los sistemas de formación permanente del profesorado, el funcionamiento del Instituto de Técnicas Educativas, y en general, el foco puesto en una pedagogía para

¹⁹ GARCÍA ÁLVAREZ, Alejandro. «Las UULL en el modelo de promoción socio-educativa del franquismo: 1956-1975». *Revista Aula de pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 13 (2001), 97-112.

la formación humana que daba un protagonismo central al valor educativo de las artes, las ciencias y la práctica físico-deportiva²⁰.

A lo largo del tiempo se destacaron por su indudable papel social y económico, ya que, aparte de sus frutos académicos, permitieron la llegada a estas ciudades de unas magníficas infraestructuras impensables para la época (talleres, laboratorios, gimnasios, enfermerías, piscinas, polideportivos, entre otros). En el ámbito académico destacaron por la calidad de la enseñanza dirigida a la formación de profesionales o técnicos, así como por su carácter academicista, con la impartición del Bachillerato Laboral y, más tarde, del Bachillerato Universitario Polivalente (BUP) y el Curso de Orientación Universitaria (COU), además de diversas titulaciones universitarias de grado medio. Otra de las características diferenciadoras del sistema de las Universidades Laborales residió en las modernas técnicas pedagógicas empleadas, a través de gabinetes de psicología y pedagogía que contaban con personal específico encargado de realizar pruebas psicotécnicas al alumnado. La inauguración, en 1969, del Centro de Orientación de Universidades Laborales de Cheste (Valencia) supuso la primera institución en España para la formación y orientación de alumnos de 11 a 14 años de edad becados por el Mutualismo Laboral. (Delgado-Granados y Ramírez-Macías, 2017: 125-126).

Resulta indudable que la incorporación del COUL de Cheste a principios de los años 70 va a suponer un revulsivo que renovará de manera progresiva el sistema pedagógico de todas las UULL. Su modelo de trabajo se asienta sobre el concepto de Educación Personalizada con raíces en la corriente pedagógica francesa de Pierre Faure y el desarrollo metodológico realizado por Víctor García Hoz. La idea de renovación pedagógica se asienta en firme, con una mirada más europea y abierta. La selección de educadores, profesores y orientadores se hizo ya sobre esas bases programáticas que situaban al alumno como centro del aprendizaje. Y sobre esa premisa renovadora se asentaron todas las acciones de alto impacto innovador, como los citados departamentos docentes, la importancia de la coordinación de los equipos de profesores, la planificación sistemática canalizada por el Gabinete de Programación y Planificación, el desarrollo de las Unidades de Contenido a través de fichas de trabajo, el estímulo permanente a la indagación y la búsqueda por parte de los alumnos por medio de numerosos recursos (murales, libros de consulta, material audiovisual, etc.) con una enseñanza basada en el descubrimiento y en la resolución de problemas que daba gran valor a la puesta en común, la reflexión y los debates grupales. Sin olvidar que estamos hablando de una educación en internado con una visión firme y orientada a la formación integral del alumno, dando

²⁰ DELGADO GRANADOS, P. y RAMÍREZ-MACIAS, G. La educación física y el deporte en las universidades laborales. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, vol. 15 (59) (2015), 559-576.

vital relevancia a la máxima coordinación entre los agentes educadores. Formando no solo a través de las asignaturas, sino con todos los recursos inherentes a la convivencia colegial (asambleas, radio, música, teatro, cine, deporte, etc.) y poniendo énfasis en el fomento de las relaciones interpersonales, la participación democrática, la resolución colaborativa de los conflictos y la asunción de la responsabilidad individual y colectiva.

4. LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN A SEGUIR

Lejos de continuar insistiendo en patrones ya analizados como son los orígenes de las UULL y su lógica raíz política, creemos que se abre una nueva época para la investigación propiamente educativa que saque a la luz los matices del sistema educativo que significó en ese plazo de tiempo ya señalado. Conviene conocer si las UULL fueron finalmente un foco de renovación pedagógica del que bebieron otros centros, si hubo transferencia de las buenas prácticas hacia el sistema educativo general y si, como hemos dicho anteriormente, cumplió las expectativas generadas en los verdaderos protagonistas de su existencia: los alumnos.

Creemos que este sistema educativo tiene todavía mucho que ofrecer a la investigación educativa y animamos desde este espacio a explorar nuevas vías de análisis que ofrezcan mayor luz sobre una etapa de la educación española de gran relevancia para la modernidad.

FRAY TORIBIO DE BENAVENTE «MOTOLINÍA»: EDUCADOR Y ETNÓGRAFO DE MÉXICO Y CENTROAMÉRICA

FRANCISCO JOSÉ REBORDINOS HERNANDO

Universidad de Salamanca

frh@usal.es

RESUMEN

En este estudio se plantea una faceta en gran parte desconocida como es la relativa a la educación y formación de fray Toribio de Benavente o «Motolinía» en sus años de vida en España, concretamente en su villa natal. El estatus social de su familia, los Paredes, oficiales al servicio de los condes de Benavente, bien le pudieron proporcionar al futuro misionero una base cultural más que aceptable. Estos factores condicionantes se traducirán desde luego en su acceso a las escuelas de primeras letras y a la Cátedra de Gramática existente en la localidad, el interés por la educación musical y por supuesto a la preparación religiosa fundamentada sobre todo en los frailes franciscanos. Unos conocimientos y bagaje pedagógico que sin duda serán la base de su proyección y labor formativa en la Nueva España.

Palabras clave: Motolinía; educación; México; Benavente; gramática latina; indígena.

1. INTRODUCCIÓN

LA EDUCACIÓN EN AMÉRICA, contemplada desde una explicación histórica y genética, es un apartado imprescindible de la formación de educadores, maestros, profesores y pedagogos. Este campo curricular e investigador ha alcanzado en los últimos años de la historia de España un avance significativo y, concretamente, en la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca, se ha ido definiendo un espacio educativo americanista, inicialmente gracias a la labor, constancia y dedicación de la Dra. Águeda Rodríguez Cruz. Una tarea que ha continuado de manera intensa y profunda el Dr. José María Hernández Díaz, uno de

los especialistas más destacados en el campo de la Historia de la Educación, a quien va dedicado este libro, en honor a su intensa y brillante carrera.

Es por ello que el estudio que presentamos aborda una aproximación a la importante labor educadora realizada por el misionero fray Toribio de Benavente en el Nuevo Mundo. Una temática estrechamente conectada con la Historia de la Educación en América, una de las líneas de investigación desarrolladas por el profesor Hernández Díaz a lo largo de su trayectoria profesional.

El franciscano fray Toribio de Benavente, conocido también como «Motolinía» por su vida sencilla y pobre, nació a finales del siglo xv en la localidad de Benavente (Zamora) y murió en México, después de haber desarrollado una inmensa tarea educadora y evangelizadora. Motolinía es quizá la personalidad más brillante de los denominados «doce apóstoles de México», así como un personaje clave en el relato de los primeros tiempos de la colonización, además de fuente primaria fundamental en la instalación hispánica en México y Centroamérica.

Misionero infatigable, catequizó y predicó en casi toda Nueva España y otros territorios como Guatemala y Nicaragua. Aprendió muy bien la lengua náhuatl, poniendo gran empeño en conocer las culturas prehispánicas, lo mismo que las condiciones en que vivían los indígenas de su tiempo. Esto le permitió ayudarlos y defenderlos frente a los abusos de los colonizadores. Fue, además, hombre de pluma ágil y precisa en sus observaciones, dejándonos obras que todavía son fundamentales para el conocimiento de la historia y cultura indígenas, lo mismo que de los comienzos del período español¹.

Hacia 1516, terminados sus estudios eclesiásticos, dicen los autores estudiosos de su vida y obra que fray Toribio fue ordenado sacerdote². Entre 1520 y 1523 lo encontramos en la región de Extremadura, instalado en la recién creada provincia franciscana o Custodia del Santo Evangelio, más tarde denominada de San Gabriel, siendo esta la primera noticia conocida sobre su persona después de la ordenación sacerdotal³. En enero de 1524 partía en una expedición misionera de frailes menores rumbo a la Nueva España, arribando a tierras de México el 13 de mayo de ese mismo año.

¹ MOTOLINÍA, Fray Toribio de: *Memoriales e Historia de los Indios de la Nueva España*, Madrid, Atlas, 1970.

² BAUDOT, Georges: *Utopía e historia en México: los primeros cronistas de la civilización mexicana (1520-1569)*, Madrid, Espasa Calpe, 1983, pp. 250-252.

³ AGUADO SEISDEDOS, Vidal: «Fray Toribio de Benavente (Motolinía) el hombre y el contexto regional». En *Jornadas sobre Zamora, su entorno y América*, Zamora, Instituto de Estudios Zamoranos «Florián de Ocampo», 1992, pp. 391-392.

2. FORMACIÓN Y BASES CULTURALES DE FRAY TORIBIO DE BENAVENTE

En el ámbito rural castellano-leonés durante el tránsito de la baja Edad Media a la Edad Moderna, la incorporación al mundo laboral se producía tempranamente, pues todas las fuerzas disponibles eran necesarias como mano de obra, máxime en un periodo de expansión como el que nos ocupa. En términos generales el niño, sin discriminación de sexo, constituía una fuerza de trabajo nada despreciable en la sociedad medieval, ayudando a sus padres en todo tipo de tareas, ya fuesen agrícolas, ganaderas, domésticas, etc. Esto va a suponer un factor tremendamente condicionante para el destino vital de la mayor parte de los niños en edad de poder recibir una enseñanza básica, pues estando en edad escolar, la mayor parte de la población infantil se veía condicionada a implicarse como fuerza auxiliar laboral, aunque fuese en pequeñas tareas complementarias.

Dentro del contexto local en el que se desarrolló la vida del joven Toribio, abordaremos una aproximación biográfica a su figura y formación en torno a los años iniciales de su existencia. Concretamente, nos centraremos en sus primeros estudios, vivencias y observaciones juveniles, así como la relación de su familia con los condes-duques de Benavente, experiencias, algunas de las cuales, tienen clara e incontestable notoriedad en sus escritos y obras⁴. Los años vividos en la villa benaventana conformarían, indefectiblemente, parte importante de su base formativa y de conocimientos. Ello, unido de forma necesaria a las experiencias vitales habidas durante su infancia y primeros años de juventud, su formación religiosa y estrecha vinculación con la orden franciscana establecida en la localidad, proporcionarían, inicialmente, su bagaje formativo y cultural⁵. Estas bases y vivencias tendrán una proyección más que manifiesta tanto en la obra educativa y misional desarrollada por el franciscano en tierras americanas como en sus escritos.

La situación o estatus social de su familia, oficiales al servicio de los condes de Benavente, bien le proporcionarían al futuro misionero una base instructiva más que aceptable. Ello se traduciría, desde luego, en el acceso a las escuelas de primeras letras y a la Cátedra de Gramática existente en el municipio, el interés por la educación musical, así como la formación religiosa, fundamentada esta sobre todo, en los frailes franciscanos asentados en esta villa condal. De estos aprendizajes y

⁴ REBORDINOS HERNANDO, Francisco José y MATA GUERRA, Juan Carlos de la: «Nuevos aportes documentales sobre los orígenes y educación de un personaje universal: Motolinía, primer etnógrafo del mundo azteca», *Brigecio: revista de estudios de Benavente y sus tierras*, 30, (2020), pp. 145-174.

⁵ REBORDINOS HERNANDO, Francisco José y MATA GUERRA, Juan Carlos de la: «Cuestiones biográficas acerca de fray Toribio de Benavente y bases de su formación intelectual», *Brigecio: revista de estudios de Benavente y sus tierras*, 30, (2020), pp. 115-143.

experiencias vitales iniciales se derivan buena parte de los conocimientos que el misionero pondrá en práctica en la Nueva España y por ello en su obra no son extrañas las alusiones a su villa natal, así como a sus poderosos condes⁶.

En los años de tránsito entre los siglos xv al xvi, época de la infancia y juventud de Toribio de Paredes (quien será conocido posteriormente, en su condición de religioso franciscano, como fray Toribio de Benavente o «Motolinía»), su localidad natal se movía dentro de unos parámetros demográficos similares a los establecidos para el conjunto del reino de Castilla y del occidente europeo en general⁷. La mortalidad infantil era una de las características de las sociedades del Antiguo Régimen, llegando a alcanzar porcentajes cercanos al 20% durante el primer año de vida, pudiéndose ampliar hasta el 30% durante los cuatro primeros años.

La por entonces villa señorial, merced a varios factores actuó como foco cultural, debido, en parte, al esplendor de la pequeña corte condal que los Pimentel establecieron en su gran palacio-fortaleza. Este hecho también está auspiciado y se ve favorecido por la presencia de importantes comunidades religiosas (dominicos y franciscanos), sin olvidar el peso social, cultural y económico de la misma y sus habitantes, que permitirá la existencia de unas nada desdeñables infraestructuras educativas y culturales⁸. Estas instituciones debían atender a una población de suficiente entidad que manifestaba las necesidades y una demanda continuada en estos aspectos, como era la presencia de unas escuelas de primeras letras, una cátedra de gramática, representaciones o actividad teatral, bibliotecas, librerías, artistas y artesanos especializados, etc. Estos factores son de valorar y tener presentes dada la relativa entidad poblacional de la villa y su concejo, precisamente por estas circunstancias extraordinarias que concurrían en una población que se hallaba enclavada en un extenso dominio señorial y del cual era Benavente centro administrativo y político⁹.

Para que los vecinos tuviesen acceso a las prácticas culturales más elementales, es decir, la escritura y la lectura, era necesaria la provisión y dotación de unos medios educativos básicos. La presencia de este estudio primario, sufragado por las arcas municipales, denotaba un interés por la formación de la población de menor edad. Entre 1461-1463 se tiene constancia de que los regidores del concejo paga-

⁶ MOTOLINÍA, Fray Toribio de: *Historia de los Indios de la Nueva España*, Editorial Porrúa, 2001, p. 159 y GÓMEZ CANEDO, Lino: *Pioneros de la Cruz en México: Fray Toribio de Motolinía y sus compañeros*, Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos, 1988, pp. 51, 73, 98 y 270.

⁷ REBORDINOS HERNANDO, Francisco José: *La Cátedra de Gramática de Benavente (1589-1845)*, Benavente, Ayuntamiento de Benavente, 2010, pp. 55-56.

⁸ *Ibidem.*, pp. 63-75.

⁹ HERNÁNDEZ VICENTE, Severiano: *El Concejo de Benavente en el siglo xv*, Zamora, Instituto de Estudios Zamoranos «Florián de Ocampo», 1986, pp. 151-152.

ban a algún hombre de letras «para que enseñase a *escriuir* a los que con él quisiesen aprender»¹⁰. La enseñanza de las primeras letras era sufragada con el dinero del erario municipal, así como con las aportaciones del alumnado, las cuales completaban el sueldo del maestro y los gastos de materiales. No obstante, sólo una parte de los niños contaban con la predisposición y oportunidad para asistir a estas escuelas del concejo, ya que no era algo generalizado y al alcance de todos.

El interés de los regidores por lograr una cierta alfabetización de la población de la villa se encontraba en virtud de las líneas generales que presentaba la estructura sociopolítica de la época. En estas escuelas de «abeçar niños y moços» recibiría sus primeras enseñanzas Toribio de Paredes¹¹. A estos maestros, cuya misión era la enseñanza a los infantes en el manejo y aprendizaje de la lectura y la escritura, se les denominaba también con el término de «abeçadores». Estos docentes fueron, a finales del siglo xv y primeros años del xvi: Gómez de Cepeda, Alonso de Tineo, Antonio de Pedrosa, Tristán de Espinosa, Diego de Mendieta, Cristóbal de Paredes y Alonso de Cuevas¹².

Otra de las enseñanzas impartidas en la villa fueron los estudios de Gramática o también conocidos como las Humanidades Clásicas. Estos venían a constituir el segundo escalón educativo, a los que se accedía una vez concluidas las primeras letras. Durante gran parte del siglo xvi la instrucción de la Gramática tuvo un carácter municipal, donde el consistorio sufragaba los salarios de los preceptores, los cuales se completaban con las aportaciones de los discípulos. A estos estudios ingresaba sólo un reducido número de alumnos, pues previsiblemente no todos los jóvenes podían beneficiarse de los conocimientos allí impartidos, ya que solamente los hijos de los grupos sociales más acomodados contaban con la disposición necesaria para asistir a la escuela de Gramática.

En ocasiones, los docentes eran frailes de alguno de los conventos asentados en el municipio, en otras clérigos y, a veces, los maestros eran seculares escribanos que dominaban el latín. En el último tercio del siglo xv, entre 1470-1476, estas

¹⁰ *Ibidem.*, p. 181.

¹¹ REBORDINOS HERNANDO, Francisco José y MATA GUERRA, Juan Carlos de la: «Nuevos aportes documentales...». *op. cit.*, pp. 131-132.

¹² Relación de acuerdos sobre maestros de enseñar niños y mozos: Archivo Municipal de Benavente (en adelante A.M.B.), Libro de Acuerdos, L-2, *Salario de Gómez de Cepeda*, sesión del 23 de julio de 1489; Libro de Acuerdos, L-7, *Recibimiento de Alonso de Tineo, maestro de abeçar niños*, sesión del 30 de mayo de 1505; *Acuerdo de Pedrosa, maestro de abeçar niños*, sesión del 16 de febrero de 1506; *Asiento de Tristán de Espinosa, escribano de abeçar niños*, sesión del 3 de marzo de 1507; *Acuerdo de Diego de Mendieta, escribano de abeçar niños*, sesión del 21 de junio de 1508; Libro de Acuerdos, L-10, *Acuerdo de Cristóbal de Paredes, escribano de abeçar niños*, sesión del 2 de marzo de 1509; Libro de Acuerdos, L-7, *Acuerdo para Cuevas, maestro de abeçar niños*, sesión del 25 de enero de 1510; Libro de Acuerdos, L-10, *Acuerdo para los salarios de mostrar niños*, sesión del 17 de octubre de 1509.

enseñanzas estaban en la villa a cargo de fray Pedro de Castroverde, teniendo su asiento dicho estudio durante un tiempo en el monasterio de Santo Domingo. Entre 1486-1489, las enseñanzas estaban a cargo de Juan Almolasyn¹³. En el otoño de 1489, se llevan a cabo obras en el monasterio de San Francisco para alojar allí estos estudios. El escribano Juan de Cuenca desempeñaría el oficio de bachiller de la Gramática entre los años 1490 y 1493. Desde 1505, estas enseñanzas se trasladarían a unas instalaciones construidas y adaptadas para este propósito por el propio concejo benaventano, las cuales se conocerán desde entonces como «Casas del Estudio»¹⁴.

La existencia de este tipo de instituciones educativas en la localidad permitiría al joven Toribio iniciarse en el estudio de las lenguas clásicas y el manejo del latín. La escuela de Gramática pervivirá, durante gran parte del siglo XVI, con carácter concejil o municipal, hasta que, en 1589, se refundan gracias a la transformación e impulso que proporcionará a estas enseñanzas la obra pía instituida por el canónigo Alonso de Carvajal¹⁵.

Finalmente, tendríamos que hacer referencia a la formación religiosa, la cual era, fundamentalmente competencia de los clérigos, a través de la catequesis impartida tanto en las parroquias como también por algunas órdenes religiosas; entre estas últimas se encontraban los frailes franciscanos, tradicionalmente dedicados a la enseñanza del catecismo. La historiografía sobre Motolinía establece su vinculación con el convento de esta orden seráfica existente en la villa de Benavente. Establecimiento religioso donde bien pudo recibir algunas enseñanzas, sobre todo catequéticas, durante sus años de infancia y, donde siendo ya adolescente, ingresaría para recibir su formación religiosa¹⁶.

3. PROYECCIÓN EDUCATIVA DE «MOTOLINÍA» EN AMÉRICA

En los primeros años de la llegada de los misioneros a la Nueva España las posibilidades de comunicación con los indígenas debieron ser ínfimas y la actitud de los indios estuvo próxima a la resistencia pasiva, al menos durante un periodo

¹³ A.M.B., Libro de Acuerdos, L-2, *Acuerdo de Juan Almolasyn...*, sesión del 20 de septiembre de 1486.

¹⁴ Relación de acuerdos sobre maestros de Gramática: A.M.B., Libro de Acuerdos, L-6, *Asiento del salario al doctor fray Pedro de Castroverde*, sesión del 3 de agosto de 1470; Libro de Acuerdos, L-2, *Acuerdo del bachiller de la gramática Juan de Cuenca*, sesión del 27 de febrero de 1493; Libro de Acuerdos, L-7, *Sobre la casa que se da al bachiller de la gramática*, sesión del 22 de octubre de 1505.

¹⁵ REBORDINOS HERNANDO, Francisco José: *La Cátedra de Gramática...*, *op. cit.*, pp. 81-82.

¹⁶ BAUDOT, Georges: *Utopía e historia...*, *op. cit.*, pp. 249-250.

de unos cinco años¹⁷. Desde un principio Motolinía alababa con frecuencia las habilidades de los naturales para el aprendizaje de las artes y oficios, así como su gran capacidad receptiva e interés para aprender lo que les enseñaban. A la vez, comprendía que tenía que pasar un tiempo razonable para que los indios asimilaran los conocimientos de la nueva cultura a la que tenían acceso, y madurasen en ellos y en la fe.

Un aspecto en el que participó decisivamente fray Toribio en tierras americanas fue en la enseñanza del latín en el proceso formativo, tanto de los educandos para el sacerdocio, como de los juristas y notarios. El interés que demostró por la gramática latina, lo cual se desprende de los diversos comentarios realizados en sus obras en tierras del Nuevo Mundo, bien pudiera tener su origen en su vocación humanista y en los estudios de gramática realizados en su villa natal, incrementados posteriormente durante su noviciado franciscano y preparación para la ordenación sacerdotal¹⁸.

En cuanto a la enseñanza de las niñas, Motolinía nos revela en sus escritos que la misma se centraba, principalmente, en la doctrina cristiana y el adiestramiento en las labores que se consideraban convenientes para el matrimonio, principalmente tejer y coser. Para esta formación se utilizaban a las denominadas «beatas» o mujeres devotas españolas, venidas y enviadas por la emperatriz, y que llegaron a México con el séquito de Cortés, quien había regresado después de su segundo viaje en compañía de su segunda esposa doña Juana de Zúñiga, en julio de 1530. Se abrieron numerosas casas en distintas provincias, donde se recogieron para su formación a estas niñas indígenas.

Motolinía además de ser autor de diversas obras de carácter histórico, etnográfico y espiritual, escribió alguna pieza con intención didáctica como la titulada «Doctrina Cristiana en lengua mexicana», la cual llegó a imprimirse en vida de su autor, pero de la que, lamentablemente, no ha llegado hasta nosotros ningún ejemplar. Ello supuso un intento inicial de codificación gramatical de la lengua náhuatl¹⁹.

Una de las bases de la formación humanística en el mundo novohispano era el conocimiento del latín. Durante este periodo, uno de los primeros métodos de evangelización fue el adoctrinamiento de los indígenas en este idioma, utilizándose diversas herramientas didácticas para la memorización de la doctrina cristiana en dicha lengua. En este sentido, fray Toribio, hace hincapié en su obra de los logros obtenidos en la enseñanza de la misma, la cual se consideraba indispensable como

¹⁷ GÓMEZ CANEDO, Lino: *Pioneros de la Cruz...*, *op. cit.*, p. 85.

¹⁸ AGUADO SEISDEDOS, Vidal.: «Fray Toribio de Benavente...», *op. cit.*, p. 389.

¹⁹ BAUDOT, Georges: *Utopía e historia...*, *op. cit.*, pp. 333-334.

vehículo cultural para el conocimiento de las sagradas escrituras y para los estudios superiores de toda índole. Sin embargo, ya desde un inicio, se albergaron por parte de los mismos frailes menores, ciertas dudas con respecto a la necesidad y efectividad de dichas enseñanzas a los indígenas: «Hasta comenzarles a enseñar el latín hubo muchos pareceres, así entre los frailes como entre otras personas, y cierto que se les ha enseñado con harta dificultad»²⁰.

Una categoría de enseñanzas aplicable, únicamente, a una minoría de catecúmenos iniciados y educandos era la destinada a la formación en un nivel medio y superior. Este fue el caso del Colegio de Santa Cruz de Tlatelolco, fundado por los franciscanos en 1536. Este centro educativo constituyó la esperanza más firme de los frailes menores para formar un clero indígena e instaurar así una plataforma preparatoria a la realización del tan soñado reino milenario que, al parecer, anhelaba aquel primer grupo de religiosos arribados a México desde tierras españolas.

El propio Motolinía se entusiasma cuando nos habla de los logros obtenidos por parte de los colegiales en el aprendizaje de la lengua latina: «...se da el trabajo por bien empleado, porque hay muchos de ellos buenos gramáticos, y que componen oraciones largas y bien autorizadas y versos hexámetros y pentámetros, y lo que es más se debe tener es el recogimiento de los estudiantes, que es cómo de novicios frailes, y esto con poco trabajo de su maestro...»²¹.

La dificultad de los indígenas para entender tanto el latín como el castellano se hizo pronto manifiesta, aunque el fraile franciscano se sorprendía y alababa la capacidad de algunos nativos para aprender y escribir estas lenguas europeas. Estos avances eran ciertamente restringidos en el conjunto de la población y efectivos, mayormente, en referencia a los educandos de los conventos y colegios de formación eclesiástica²².

Pese a los primeros esfuerzos de evangelización por parte de los frailes franciscanos el método de enseñanza catequética proporcionó unos resultados muy relativos, ya que ni los indígenas comprendían la mayor parte de las veces lo que repetían y tampoco renunciaban a sus costumbres y rituales. De igual modo, los frailes menores no eran capaces de comunicarse salvo en lo elemental, por lo que pronto optaron por aprender ellos mismos el idioma náhuatl, e incluso otras de las lenguas autóctonas de México como medio de evangelización.

Sabemos que los frailes menores se valieron de láminas o lienzos como medio didáctico para hacer comprender la doctrina cristiana a los indígenas, en una especie de síntesis a base de ilustraciones, recurriendo, en ocasiones, a niños intérpretes

²⁰ MOTOLINÍA, Fray Toribio de: *Historia de los Indios...*, *op. cit.*, Editorial Porrúa, 2001, p. 243.

²¹ MOTOLINÍA, Fray Toribio de: *Memoriales e Historia de...*, *op. cit.*, p. 313

²² BAUDOT, Georges: *Utopía e historia...*, *op. cit.*, p. 123.

y a otros medios, como la repetición y el canto. Así fueron superando los obstáculos iniciales, como fue fundamentalmente el de la lengua²³.

4. OTROS ASPECTOS EDUCATIVOS EN LA FORMACIÓN DE FRAY TORIBIO DE BENAVENTE: LA EDUCACIÓN MUSICAL

Fray Toribio de Benavente desarrolló en sus escritos numerosas apreciaciones y comentarios con relación a la música, mostrando su particular interés por esas manifestaciones artísticas, realizando descripciones de carácter etnográfico sobre los instrumentos indígenas, así como poniendo énfasis en la destreza y progresos de los educandos en el canto coral²⁴.

Motolinía no era en absoluto desconocedor de estas facetas musicales, ya que en su villa natal el castillo-palacio señorial disponía además de su propia capilla u oratorio en el que poder celebrar toda clase de funciones solemnes con acompañamiento musical. Entre los criados que estuvieron al servicio de don Rodrigo Alonso Pimentel y don Alonso Pimentel, IV y V condes de Benavente respectivamente, se encontraba un destacado grupo de músicos²⁵. La música constituía, por otra parte, el elemento del que se hacía acompañar el concejo para transmitir boato y realce a cuantas funciones religiosas o civiles asistía.

Además, la educación musical ocupó un lugar destacado en el ámbito de la instrucción pública local dentro de las enseñanzas promovidas y tuteladas por el concejo benaventano. Este tipo de formación se canalizaba por medio de las enseñanzas del maestro de canto que contrataba el ayuntamiento y las lecciones que se impartían en los conventos benaventanos, particularmente en los de Santo Domingo y San Francisco. En los siglos xv y xvi, según revelan las actas municipales, el concejo de Benavente sostenía un maestro de canto nombrado por parte de las autoridades, que se encargaba de formar a los niños de coro. A comienzos del siglo xvi dichas enseñanzas eran impartidas por Pedro de Peralta²⁶.

Motolinía se refiere en sus obras, en diversas ocasiones, a aspectos relacionados con la música y su enseñanza, declarando especial interés y aprecio por estas ma-

²³ GÓMEZ CANEDO, Lino: *Pioneros de la Cruz...*, *op. cit.*, pp. 90-91.

²⁴ MOTOLINÍA, Fray Toribio de: *Historia de los Indios de la Nueva España*, Clásicos Castalia, 1985, p. 297.

²⁵ En época del V conde, en 1499, la Casa de Benavente contaba con una capilla, un grupo de seis cantores, tres niños de coro, dos capellanes, un organista, un arpista, cuatro ministriles y dos sacabuches.

²⁶ A.M.B., Libro de Acuerdos, L-7, *Maestro de canto Pedro de Peralta*, sesión del 21 de enero 1506.

nifestaciones culturales y artísticas. Se preocupa, también, por los progresos que los indígenas realizaban en su aprendizaje, mostrando conocimientos de música e instrumentos. Así realizaba apreciaciones sobre los músicos o «menestriles». las enseñanzas musicales y los progresos en el canto coral por parte de los nativos²⁷.

Para finalizar podemos indicar que a lo largo de este estudio se ha puesto de manifiesto la importancia del contexto local en que hubo de desarrollarse la vida del joven Toribio de Benavente, es decir, el estatus social de su familia, los Paredes, oficiales al servicio de los condes de Benavente, que proporcionarían al futuro misionero una base cultural fundamental dada su posición social, así como las infraestructuras educativas existentes en su localidad natal. Sin duda los años vividos en la villa benaventana conformarían indefectiblemente una parte importante de su base formativa.

La proyección de este interés por la enseñanza tendrá su expresión en la labor educativa desarrollada por el misionero franciscano en México y Centroamérica. Ello en variadas facetas, como fueron el aprendizaje de las lenguas indígenas, la enseñanza del latín y el castellano, la autoría y representación de piezas teatrales de carácter religioso en lengua autóctona, al igual que el fomento de la música y en especial el canto coral. En definitiva, la tarea formadora puesta en práctica por Motolinía durante su amplia e intensa trayectoria vital en el Nuevo Mundo tienen su presencia evidente tanto en su biografía como en su obra.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- FROST, Elsa Cecilia: «Toribio de Benavente, llamado Motolinía». En ORTEGA y MEDINA, Juan A. y CAMELO, Rosa: *Historiografía mexicana. Volumen II. La creación de una imagen propia. La tradición española*, México, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), 2012, pp. 767-794.
- LEJARZA, Fidel: «Estudio preliminar». En MOTOLINÍA, Fray Toribio de: *Memoriales e Historia de los Indios de la Nueva España*, Madrid, Atlas, 1970, pp. 5-70.
- O'GORMAN, Edmundo: «Estudio crítico». En MOTOLINÍA, Fray Toribio de: *Historia de los Indios de la Nueva España*, Editorial Porrúa, 2001, pp. 9-42.
- TORIZ PROENZA, Martha: «El teatro de evangelización». En *Performance y censura en el México virreinal* (cuaderno web), Biblioteca Digital del CITRU, 2005, www.hemi.nyu.edu/cuaderno/censura/index.htm

²⁷ MOTOLINÍA, Fray Toribio de: *Historia de los Indios...*, *op. cit.*, Editorial Porrúa, 2001, pp. 24 y 241-243.

SEARA NOVA Y LA REFORMA DE LA SOCIEDAD PORTUGUESA A TRAVÉS DE LA EDUCACIÓN

JOAQUIM PINTASSILGO

Instituto de Educação, Universidade de Lisboa

japintassilgo@ie.ulisboa.pt

RESUMEN

La revista *Seara Nova*, cuya publicación comenzó en 1921 y aún continúa, es quizás el más ambicioso de los proyectos editoriales y culturales que marcaron el siglo xx portugués, habiendo abarcado contextos políticos y sociales muy diversos. Como es imposible analizar la totalidad de la revista, seleccionamos para ello el período inicial de su existencia (1921-1926), correspondiente a la fase final de la 1ª república portuguesa, y en él el conjunto de artículos dedicados a la educación. Las ideas de la Escuela Nueva son, por supuesto, la gran fuente de inspiración de muchas de las tesis propuestas, emergiendo la reforma educativa como elemento central del proyecto de regeneración social propuesto por el grupo *Seara Nova*.

Palabras clave: república; regeneración; reforma; escuela nueva; formación docente.

INTRODUÇÃO

A REVISTA *SEARA NOVA* iniciou a sua publicação em 1921 surgindo como um projeto ambicioso de um grupo de intelectuais que tinham como objetivo a reforma da República. Esse grupo integrava, entre outras, figuras como Raúl Brandão, Jaime Cortesão, Câmara Reis, Faria de Vasconcelos, Ferreira de Macedo, Aquilino Ribeiro e Raúl Proença, ao qual se juntou em 1923 António Sérgio¹. A fase da 1ª República (1910-1926) que se seguiu ao final da 1ª Guerra

¹ NÓVOA, A. (Dir.), *A imprensa de educação e ensino: Repertório analítico (séculos XIX-XX)*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, 1993, pp. 847-856..

Mundial foi marcada pelo agudizar da instabilidade e da violência política, por tentativas autoritárias e monárquicas, pelas dificuldades financeiras, pela diminuição do ímpeto reformista que caracterizara os anos inaugurais e pela ausência de um projeto coerente de transformação social. São esses males que o discurso fortemente crítico dos seareiros procura combater na tentativa de promover uma revolução da cultura e das mentalidades.

Os apelos a um regime que restaurasse a ordem e a autoridade começavam a ser mais audíveis, num contexto europeu de crise do liberalismo e em que emergiam ditaduras de tipo novo à imagem do fascismo italiano. É também contra esta possibilidade que os articulistas da *Seara Nova* se mobilizam, procurando despertar a opinião pública e, em particular, as elites cultas para a necessidade de regenerar a sociedade portuguesa numa perspetiva democrática. Como sabemos, essa campanha não impediu o sucesso do golpe de 28 de maio de 1926 que implantou uma ditadura militar que conduzirá à instauração do Estado Novo e à entronização de Salazar como o chefe que vinha sendo reclamado pelos sectores conservadores. Durante as longas décadas do regime autoritário, várias gerações de seareiros mantiveram aceso, nas difíceis condições de então, o combate pela liberdade e pela democracia, em particular no campo da cultura.

Este texto toma como objeto de análise o conjunto de artigos sobre temáticas educativas publicados no período 1921-1926 ou, mais precisamente, entre o nº 1 de 15/10/1921 e o nº 95 de 15/07/1926². A este último, publicado já no contexto repressivo da Ditadura Militar, segue-se uma suspensão da publicação por alguns meses. Durante grande parte deste período a revista teve uma periodicidade quinzenal. Muitos dos artigos desta fase dedicados a temas educativos (34 no total) são subscritos por Faria de Vasconcelos (com 10 artigos) e por António Sérgio (com 12 artigos). Existem 4 artigos assinados coletivamente pelo grupo *Seara Nova*, repartindo-se os restantes por diversos responsáveis e colaboradores da revista cada um com 1 artigo.

Faria de Vasconcelos conheceu uma trajetória internacional consolidada em ligação com os meios da Educação Nova que passou pela Bélgica, onde fundou uma Escola Nova, pela Suíça e pela América Latina; regressou a Portugal no mesmo ano da fundação da *Seara Nova*; foi depois professor universitário e fundador do Instituto de Orientação Profissional. António Sérgio foi um pensador e ensaísta prolixo,

² Sobre este período da *Seara Nova* podem ser consultadas as seguintes obras: MATOS, A. M., *Textos sobre educação em Seara Nova (1921-1926): Estudo analítico* (Dissertação de mestrado em Educação), Braga, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, 2006; SOTTOMAIOR CARDIA, M. (Org., Pref. e Notas), *Seara Nova: Antologia. Vol. I – Pela reforma da República: 1921-1926*, Lisboa, Seara Nova, 1971; VENTURA, A., *O imaginário seareiro: Ilustradores e ilustrações da revista Seara Nova (1921-1927)*, Lisboa, INIC, 1989.

que chegou a ser aluno do Instituto Jean-Jacques Rousseau em Genebra; as suas obras no campo da pedagogia denotam a influência da Educação Nova; um dos seus temas de eleição foi o *self-government*, sob a designação de município-escolar; foi ainda um teórico do cooperativismo; durante o Estado Novo foi um dos mais influentes intelectuais da oposição ao regime³.

A EDUCAÇÃO NA *SEARA NOVA* (1921-1926): A PRESENÇA DAS TESES DA EDUCAÇÃO NOVA

A educação é um tema omnipresente nas páginas da *Seara Nova*, designadamente nesta fase inicial. A posição dominante, ainda que não exclusiva, sobre o papel da educação é de algum modo sintetizada no excerto que a seguir se apresenta, da autoria de Faria de Vasconcelos, e que é retirado de um artigo que é parte de uma sequência de artigos de carácter programático a que o autor atribui o significativo título «Bases para a solução dos problemas da educação nacional». «A obra de ressurgimento a que todos aspiramos não pode ser eficaz nem duradoira se não assentar no terreno firme duma verdadeira educação. É com efeito na nossa educação que se pode encontrar o caminho mais seguro e fecundo para a solução da crise nacional».

O discurso da *Seara Nova* incorpora, como vemos, alguns dos lugares-comuns do pensamento educativo difundido na transição do século XIX para o século XX e, em particular, durante o período republicano, que propõe como meta a regeneração de uma sociedade considerada decadente e que coloca a educação como elemento primacial desse processo regenerador. É uma conceção – podemos-lo dizer – de inspiração iluminista e que continua muito presente no ideário de várias das correntes presentes na vida social de então como o republicanismo, o socialismo ou o anarquismo⁴. Algo dissonantes, a este respeito, apenas encontramos 2 artigos, um subscrito por Ezequiel de Campos e outro por Emílio Costa.

Podemos ainda acrescentar que as propostas educativas apresentadas assentam claramente nos pressupostos da Educação Nova, então muito presente no campo educativo português, através de publicações, sociedades e de diversas experiências escolares concretas, sendo tanto Faria de Vasconcelos como António Sérgio reconhecidos pelas suas ligações a esse movimento internacional. Numa outra série de

³ Sobre as biografias de Faria de Vasconcelos e de António Sérgio podem consultar-se os respetivos verbetes inseridos na seguinte obra: NÓVOA, A. (Dir.), *Dicionário de educadores portugueses*, Porto, Edições ASA, 2003, pp. 1291-1300 e 1397-1404.

⁴ PINTASSILGO, J., *República e formação de cidadãos: A educação cívica nas escolas primárias da Primeira República portuguesa*, Lisboa, Edições Colibri, 1998.

artigos, iniciada no número inaugural e intitulada «As características da educação contemporânea», Faria de Vasconcelos enumera, como podemos ver a seguir, um conjunto de ideias cuja fonte de inspiração é inquestionável:

«A pedagogia contemporânea tem um caráter e um espírito nitidamente científico [...]. O meio educativo deve ser uma função da vida [...]. O educando deve elevar-se interiormente e não ser modelado exteriormente, deve instruir-se e não ser enchido de conhecimentos [...]. A pedagogia contemporânea tem ainda outro caráter fundamental. É social [...]. A pedagogia contemporânea pretende substituir a escola livresca pela escola do trabalho produtivo (...). Os trabalhos manuais, aos quais atribui uma importância considerável [...]. A pedagogia contemporânea atribui à cultura integral do indivíduo uma importância fundamental. A educação tende à formação do homem completo na sua expressão mais alta e mais humana, que compreende o homem físico, o homem intelectual e moral, o homem social e o homem profissional».

Encontramos aqui listados alguns dos principais tópicos e slogans do projeto da Educação Nova com destaque para os seguintes: o entendimento da pedagogia como o estudo científico da realidade educativa; o destaque dado à dimensão vital da educação, ou seja, a defesa de uma educação para a vida e pela vida (que servia de lema à escola de Decroly); a ênfase igualmente colocada na dimensão social da educação; a tese de que a aprendizagem é uma construção do próprio aluno, como resultado da sua atividade, que justifica as fórmulas «escola do trabalho» (proposta por Kerschensteiner) ou «escola ativa» (popularizada por Adolphe Ferrière); a criação de um ideal de educação integral que permitisse articular as várias facetas da pessoa humana; a valorização feita, a esse propósito, dos trabalhos manuais entendidos como educativos (e não meramente profissionais). Num outro texto Faria de Vasconcelos considera que «os métodos e processos de educação devem ser essencialmente intuitivos, ativos e fundados na observação e na experimentação», o que nos remete não só para a importância dos já referidos «métodos ativos», assentes na «experimentação», mas, também, para o papel que era então atribuído à «intuição» e à «observação», por exemplo por via das chamadas «lições de coisas». E num texto assinado coletivamente pelo grupo *Seara Nova* propugna-se o «desenvolvimento do escotismo e da educação cívica pelo *self-government*». Ambas essas estratégias educativas eram vistas como ideais tendo em vista a formação do futuro cidadão através da sua própria participação ativa e autogoverno. Nessa ótica, devia aprender-se a cidadania e a democracia praticando-a, experimentalmente e em pequena escala, no microcosmo representado pela escola. O principal teórico desta ideia – John Dewey – é mesmo considerado por Faria de Vasconcelos como sendo «uma das maiores figuras da pedagogia contemporânea».

A NECESSIDADE DE UMA REFORMA DA EDUCAÇÃO

O apelo à concretização de uma ambiciosa reforma da educação está presente em todos os principais documentos do grupo *Seara Nova* que possuem um carácter programático, o que resulta do facto de os seus membros se assumirem como um grupo de intelectuais que procura contribuir com propostas concretas para o governo da República, sendo a educação uma das suas grandes preocupações. Essas propostas vão sendo apresentadas e reelaboradas em documentos como os que a seguir se apresentam: «As Bases para a solução dos problemas da Educação Nacional» publicadas, entre 1921 e 1922, numa sequência de artigos da revista; o «Programa Mínimo de Salvação Pública», datado de 1922, que contém «22 medidas» no âmbito da «política pedagógica»; o «Apelo à Nação: Programa governativo de reorganização nacional», de 1923, que inclui um conjunto de «medidas de execução imediata»; e a «Carta Aberta dirigida a Sua Ex^a o Presidente da República pelo Grupo Seara Nova», de 1923, contendo igualmente, ao nível da «política pedagógica», várias «medidas suscetíveis de realização imediata».

É essa vontade reformista que leva dois elementos do grupo a colaborarem no mais icónico dos projetos de reorganização da educação nacional, o chamado projeto Camoesas, corporizado na proposta de lei apresentada ao parlamento em 1923 pelo então ministro da Instrução Pública João Camoesas. Faria de Vasconcelos terá sido o responsável pela redação do projeto e António Sérgio terá contribuído para ele de forma parcelar. Embora não tenha chegado a merecer a aprovação parlamentar, o projeto Camoesas acabou por se transformar numa das grandes referências míticas da educação portuguesa. Tratava-se de uma verdadeira lei de bases, a primeira a ser projetada em Portugal, e estava organizada como tal. Em artigo publicado na *Seara Nova* em meados desse ano, Jaime Cortesão faz uma avaliação muito positiva da proposta de lei: «A reforma constitui, na crítica dos métodos de ensino e nos fins gerais que tacitamente se propõe, não só o mais sério documento político emanado dum governo, dentro da República, como a primeira tentativa de reforma nacional, orientada por um espírito democrático».

Na opinião do articulista, a reforma possui um conjunto amplo de virtudes, a saber: o valor que atribui à educação física; o facto de prever a implementação do *self-government*; a defesa do princípio do trabalho; o reconhecimento da necessidade de criação de uma Junta Nacional de Fomento e de uma Inspeção Técnica do Ensino; a consideração da importância da atribuição de bolsas de estudo no estrangeiro; a preocupação com a democratização do ensino; o reconhecimento do papel das universidades populares; e a previsão de criação de um Fundo da Educação Nacional. Não obstante a cumplicidade que manifesta para com os redatores do projeto, Jaime Cortesão considera que este possui algumas limitações, designada-

mente por não valorizar o ensino agrícola, não prever escolas para emigrantes e, em geral, por «falta de sentido realista».

Os documentos programáticos já referidos vão, entretanto, dando conta de quais são as principais reformas pretendidas pelo grupo *Seara Nova*. Uma dessas propostas é a referente à criação de «escolas experimentais» ou «modelares». Esta é uma estratégia típica do movimento da Educação Nova. De resto, muitas das Escolas Novas eram escolas experimentais. Acreditava-se que isso estava em correspondência com os procedimentos científicos num momento em que a pedagogia se procurava afirmar como ciência da educação. É o que defende Faria de Vasconcelos nas já referidas «Bases»: «É preciso ir mais longe e criar um organismo novo dum real alcance prático: uma escola ou uma série de escolas experimentais modelares, onde possam ser ensaiadas ou experimentadas, segundo critérios científicos, as reformas e iniciativas propostas, tanto técnicas como administrativas, antes da sua generalização e aplicação a todo o país».

Uma área que surge em destaque nas reformas propostas é a relativa à formação de professores. Os seareiros parecem estar bem conscientes de que só com professores profissionalmente bem preparados é que seria possível consolidar as mudanças programadas. Num texto de balanço dos poucos e decepcionantes meses em que esteve à frente do Ministério da Instrução Pública, e dirigindo-se ao seu sucessor, António Sérgio declara: «Como sabe V. Ex^a, em matéria de instrução o que mais importa é a formação de professores». A reorganização das escolas normais que os documentos do grupo defendem implica, entre outras coisas, a não separação entre as escolas normais primárias (destinadas à formação dos professores de instrução primária) e as escolas normais superiores (que tinham em vista a formação dos professores de instrução secundária), devendo ambas «ser consideradas como escolas superiores e integradas nos organismos universitários». Propõe-se, a este propósito, a «criação do Instituto de Ciências da Educação», à semelhança do que estipula o projeto Camoesas e que representa uma das importantes inovações nele previstas, só vindo a ser consagrada muitas décadas depois. António Sérgio, enquanto ministrou, chegou a promulgar a criação de uma Junta de Orientação dos Estudos, uma das principais preocupações dos seareiros, mas, com a queda do ministério, este organismo não saiu do papel. Entre as suas funções estaria a realização de cursos de aperfeiçoamento, a concessão de bolsas de estudo no estrangeiro, a contratação de professores estrangeiros, a promoção de intercâmbios, todas elas estratégias consideradas importantes, na perspetiva iluminista do grupo, para a melhoria do nosso sistema de ensino. Também é proposta a «criação de uma Residência de Estudantes», porventura à semelhança da existente em Madrid e que era bem conhecida entre nós por via dos contactos existentes entre educadores portugueses, como Bernardino Machado e Adolfo Coelho, e os educadores espanhóis ligados à *Institución*

*Libre de Enseñanza*⁵. Outra proposta é a «criação do Museu Pedagógico de Lisboa com o fim de organizar desde já material de ensino para as escolas, publicar guias para os professores, etc.». Neste caso, pretende-se a recriação de uma instituição que já existira em Lisboa, a partir da iniciativa de Adolfo Coelho, correspondendo o nome na época a uma espécie de centro de recursos e de formação para os professores, à semelhança do que vinha a ser feito em vários outros países, sendo interpretado como um elemento importante de inovação pedagógica.

Outra das propostas mais emblemáticas do grupo *Seara Nova* é a que corresponde ao projeto de criação de «escolas de continuação» e de «escolas rurais». A própria República havia criado, pela reforma de 1911, escolas primárias superiores, como um prolongamento profissionalizante da instrução primária, mas aquelas demoraram vários anos para começarem a ser implantadas no terreno (o que aconteceu só em 1919) e a sua difusão foi lenta acabando por serem extintas logo após a queda da República em 1926. As escolas de continuação constituíam a alternativa da *Seara Nova* e, em particular, de António Sérgio às referidas escolas primárias superiores. Num dos principais documentos programáticos do grupo defende-se exatamente a «criação de escolas de continuação, com estudos gerais e técnicos, que substituirão o secundário e o superior para os indivíduos que não devem destinar-se à alta cultura intelectual». Ao contrário do que virá a ser defendido, poucos anos após, pelos partidários da chamada «escola única», as escolas de continuação significavam o prolongamento da escolaridade, por vias paralelas, com uma vocação profissionalizante e de ligação aos interesses e às atividades locais. Na sua curta passagem pelo governo, entre 1923 e 1924, António Sérgio suspendeu o funcionamento das escolas primárias superiores no intuito de as reorganizar. Os argumentos utilizados para justificar essa medida foram os seguintes:

«Considerando que as nossas escolas primárias superiores não foram organizadas segundo aquela bem definida finalidade social que compete a esse tipo de escolas, nem com o necessário rigor na admissão do pessoal docente, nem segundo os melhores princípios pedagógicos [...]. O governo apresentará oportunamente ao Parlamento as medidas necessárias para a remodelação do ensino primário superior nos moldes do ensino de continuação»

Defendendo-se, *a posteriori*, dos seus críticos Sérgio reafirma que não pretendia extinguir essas escolas, mas apenas reformá-las. O seu plano seria, na linha do experimentalismo defendido pelo grupo, «criar no Porto uma escola primária superior modelo com alguns professores técnicos vindos da Alemanha e escolhidos entre o pessoal docente das escolas de Kerschensteiner, em Munique». A inspiração estava,

⁵ HERNÁNDEZ DÍAZ, J. M., «La recepción de la pedagogía portuguesa en España (1875-1931)». *Historia de la Educación*, Salamanca, 17 (1998), pp. 289-317.

portanto, nas «escolas do trabalho». uma das variantes de escola nova que então conhecia difusão internacional.

O exemplo de escola de continuação mais debatido nas páginas da revista, tendo em conta o carácter rural do Portugal de então, é o representado pelas «escolas rurais». Segundo o que é idealizado por António Sérgio, «a base do programa da escola primária rural» seria «o ensino das noções de ciências naturais ligadas ao trabalho no horto escolar segundo as exigências da agricultura da região». Pretendia-se «fazer da criança um agricultor esclarecido» e «um cidadão reformador», que mantivesse a sua ligação à terra e que fosse capaz de desenvolver «uma lavoura progressiva».

Um outro projeto educativo a que os seareiros manifestam o seu apoio é o das universidades livres ou populares. Alguns dos seus membros tinham, de resto, participado na dinamização desse tipo de universidades como foi o caso de Jaime Cortesão no âmbito de um grupo cultural que antecedeu a *Seara Nova* com idênticos propósitos regeneradores, a *Renascença Portuguesa*, chegando a dirigir a revista *Vida Portuguesa*, quase exclusivamente dedicada à divulgação das universidades populares do grupo. No caso da *Seara Nova*, as referências a este tipo de instituição têm em vista a Universidade Livre cujo propósitos são assim sintetizados: «A Universidade Livre, com o intuito de realizar a extensão universitária pelas camadas populares, foi criada, em 1911, por um grupo de patriotas e amigos da instrução». Num outro artigo, Câmara Reis, considera-a uma «útil instituição» que se encontrava ligada à revista por «tantos laços de solidariedade espiritual e de reconhecimento». Podemos encontrar nas páginas da revista várias notícias sobre uma das iniciativas então tomadas pela Universidade Livre, a criação de diversas bibliotecas ao ar livre em Lisboa, designadamente no Jardim da Estrela, no Jardim de S. Pedro de Alcântara e no parque do Campo Grande. A *Seara Nova* dá conta, igualmente, da sua colaboração com essa universidade através de palestras sobre literatura, arte, história, educação, assuntos económicos e sociais, entre outros.

Um outro debate que se estabelece é o que diz respeito à questão do ensino religioso. Este havia sido extinto nos primórdios da República, no âmbito de um radical projeto de laicização da sociedade e da escola, inspirado na III República francesa, e que teve como peça chave a Lei da Separação do Estado e das Igrejas de abril de 1911. A chamada questão religiosa foi uma das áreas de maior conflitualidade durante o período republicano, tendo colocado em clara oposição o campo laico e o campo clerical. Na última fase da 1ª República pudemos assistir a algumas tentativas de aproximação. Uma delas foi protagonizada por Leonardo Coimbra, enquanto ministro da instrução pública, ao propor ao parlamento a possibilidade de voltar a ser proporcionado ensino religioso, ainda que apenas nas escolas particulares. A polémica subsequente conduz Raúl Proença, o principal ideólogo da revista, a intervir, começando por uma declaração de princípio: «Somos pro-

fundamente e indefetivelmente ateus». Essa opção não o impede, exatamente por valorizar o princípio da «tolerância», de manifestar «inteira adesão à proposta de Leonardo Coimbra sobre o ensino religioso». Intervindo no mesmo debate, António Sérgio chega a idêntica conclusão, embora com argumentos diferentes. Segundo ele, a questão é, no essencial, de natureza jurídica; o facto de a Constituição estipular que «o ensino deve ser neutro», não estatuidando que «seja laico», permite a existência, fora das «aulas regulares», de «exercícios religiosos»; o «ensino corrente» deverá ser «neutro» ou «a-religioso». O essencial é, para Sérgio, o seguinte: «não cabe ao Estado governar consciências».

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A *Seara Nova* surge, em 1921, como o órgão de um importante sector de intelectuais que procuram contribuir para a salvação da República, ao diagnosticarem os seus males e apresentarem um ambicioso programa de reformas que permitiriam a sua regeneração. Algumas das mais importantes incidem sobre a educação, considerada pelos seareiros a área decisiva para a resolução dos problemas da sociedade portuguesa. As principais teses defendidas a esse respeito, em particular por Faria de Vasconcelos e António Sérgio, têm clara inspiração no movimento internacional da Educação Nova, com o qual ambos os autores tinham conexões. Entre essas reformas merecem destaque as relativas à reformulação do modelo de formação de professores, à criação de «escolas experimentais» ou ao desenvolvimento das «escolas de continuação», em particular no mundo rural.

LA SOCIOGÉNESIS DE LAS MATEMÁTICAS TÉCNICAS EN EL REAL INSTITUTO DE NÁUTICA Y MINERALOGÍA DE GIJÓN A FINALES DEL SIGLO XVIII

CARMEN LÓPEZ-ESTEBAN

Facultad de Educación. Universidad de Salamanca

lopezc@usal.es

RESUMEN

Es conocida la participación directa de Jovellanos en el establecimiento del Real Instituto de Náutica y Mineralogía de Gijón a finales del siglo XVIII. En esta investigación se ha utilizado el método histórico de investigación en educación con el objetivo de determinar la sociogénesis de las Matemáticas técnicas que como disciplina escolar se enseñaron en este Instituto. Los resultados mostrarán el papel de Gaspar Melchor de Jovellanos en la creación del Instituto y también analizaremos la enseñanza y el plan de estudios de las Matemáticas que allí se enseñaron, si estaba en la línea de los debates internos de la disciplina en ese momento histórico. Como conclusiones se harán patentes las limitaciones del modelo jovellanista de Escuela de formación técnica para Marineros y Mineros creada en Gijón, aunque no por ello es menos destacable el intento de ponerlo en marcha en un lugar tan periférico.

Palabras clave: siglo XVIII; matemáticas técnicas; sociogénesis.

1. INTRODUCCIÓN

NO EXISTE UN CONSENSO entre los historiadores para señalar los límites de la Ilustración en nuestro país, incluso Sarrailh [1] y Herr [2] simplifican cronológicamente el reformismo español a los tiempos de Carlos III. También se refieren a este periodo como el Siglo de las Luces, aunque, como observó Richard Herr, dichas luces, en verdad, «se parecían muy poco a las lumières de su vecino del Norte» [2] (p. 165). Ciertamente es que con la entrada de los Borbones

con Carlos III, Rey de España en el periodo de 1759-1788, y tras la Guerra de Sucesión, se consolidan las ideas reformistas basadas en los ejes esenciales de la Ilustración: el fortalecimiento de la Corona, el intervencionismo económico y la promoción de la cultura y el regalismo [3] (p. 447).

La cultura es impulsada a través de la creación de Instituciones culturales al estilo francés: Biblioteca Nacional (1711), Academia de la Lengua (1714), Academia de la Historia (1738), etc., también se crean las Sociedades Económicas de Amigos del País (a partir de 1774 a lo largo de la geografía española). Según Sarrailh [1] (p. 252) el origen hay que buscarlo en el deseo de Carlos III de fomentar una «cultura nacional con carácter utilitario». Las Sociedades Económicas nacieron con una doble misión: difundir la enseñanza útil y racionalizar la economía [4].

2. MATERIALES Y MÉTODO

Esta investigación está enmarcada en la investigación en historia de la educación matemática. Se ha utilizado el método histórico de investigación en educación [5], que sigue las fases: Heurística, Crítica, Hermenéutica y Exposición.

Este trabajo presenta una investigación descriptiva y *ex post facto*, centrada en el análisis de textos antiguos desde la perspectiva de la historia de las matemáticas y la educación matemática. Reconstruiremos la realidad sociohistórica de la enseñanza de la Matemáticas en la formación que se impartía en el Instituto que se recibía en el Instituto de Jovellanos que se fundó con el apoyo de la Sociedad Económica de Amigos del País de Asturias. Esta investigación se adapta a la explicación de una sociogénesis de una disciplina escolar que propone López-Esteban [6] para de la enseñanza de la Aritmética y del Álgebra en la formación de Maestros.

La técnica de análisis que se ha utilizado ha sido el análisis de contenido, técnica ampliamente utilizada en las investigaciones sobre historia de las matemáticas y la educación matemática [7, 8]. Hemos tenido presente la situación sociopolítica y los debates internos de la disciplina para el análisis del plan de estudio para la formación de Marineros y Mineros que se siguió en el Real Instituto Asturiano de Náutica y Mineralogía de Jovellanos a finales del siglo XVIII.

Las fuentes con las que contamos para reconstruir la vida de la Sociedad y del Instituto son sobre todo documentos de la institución conservados en el ARIDEA (Archivo del Real Instituto de Estudios Asturianos) y en la Biblioteca Virtual del Principado de Asturias, así como los Diarios de Jovellanos y en el AHA (Archivo Histórico de Asturias), así como el AHN (Archivo Histórico Nacional) y Archivo Campomanes (AC) y las obras completas de Jovellanos, también los estudios sobre las Sociedades Económicas de Amigos del País y especialmente de la Asturiana para

realizar una visión panorámica y global de la sociedad asturiana en el momento histórico.

3. RESULTADOS

Los resultados de esta investigación van a ser la explicación de la sociogénesis de las Matemáticas técnicas que como disciplina escolar se enseñaron en el Real Instituto Asturiano de Náutica y Mineralogía, analizaremos la enseñanza y el plan de estudios de las Matemáticas que allí se enseñaron, si estaba en la línea de los debates internos de la disciplina en ese momento histórico.

3.1. EL REAL INSTITUTO ASTURIANO DE NÁUTICA Y MINERALOGÍA

El 7 de enero de 2019 se cumplieron doscientos cincuenta años de la inauguración del Real Instituto Asturiano de Náutica y Mineralogía, que puede considerarse como la primera escuela profesional de grado medio que existiera en España, Gaspar Melchor de Jovellanos dedicó sus esfuerzos, sobre todo durante los años de destierro en Gijón (1790-1797 y 1798-1801), a la tarea de poner en práctica sus teorías pedagógicas materializadas en el Real Instituto.

Gaspar Melchor Jovellanos y Jove Ramírez nació el 5 de enero 1744 en Gijón (Asturias) [9]. Fue una figura ilustrada, escritor, jurista y político especialmente comprometido con el desarrollo económico y cultural de su país. Hay que resaltar la implicación de Jovellanos con la Sociedad Económica de Amigos del País de Asturias en sus primeros años [28]; fue nombrado socio honorario el 1 de julio de 1780 y director de la Sociedad en Junta de 10 de mayo de 1782, que en ese momento ejercía el cargo de Consejero de las Órdenes Militares.

FIGURA 1. Retrato de Jovellanos por Suarez Llanos en 1864.



Fuente: Ruiz de la Peña. A. (s. f.).

Después de varios escritos desde la Sociedad con el objetivo de fomentar el crecimiento económico del Principado, Jovellanos, en dos nuevos informes de 15 de mayo 1791, *Proposición de una escuela náutica y física para educar buenos pilotos y mineros* y *Proposición de los medios para dotar el camino y la escuela propuestos y para la ejecución y planificación de uno y otro* [10] (p. 915 y ss.) dirigidos al ministro de Marina, Antonio Valdés y Bazán propone de manera más clara la creación en Gijón de una Escuela de Mineralogía y Náutica. La propuesta de la Escuela se acepta en el Consejo de Estado del 9 de julio de 1792 «es digna de aprobación y muy propia de su conocimiento y celo», es decir, del de Jovellanos. En el acta firmada por Eugenio de Llaguno y Amírola, secretario del Consejo de Estado y de la Suprema Junta de Estado, se dice que uno de los medios de promover y fomentar las minas de Asturias y el tráfico y extracción por mar de sus carbones, «que promete ventajas más extensas, es el establecimiento en aquel Principado de una Escuela de Matemáticas, Física, Química, Mineralogía y Náutica, a fin de que se difundan entre sus naturales los conocimientos científicos de que ahora carecen para ejercer la minería, sin los cuales nunca podrán hacer grandes progresos» [11] (p. 378-379). En esta acta Jovellanos expone las razones que había tenido para preferir Gijón como lugar del nuevo establecimiento:

«Asturias tiene más de treinta puertos sobre una costa de más de quarenta leguas de frente; pero no pudiendo residir la escuela, sino en uno solo, preferí el de Gijón, no por las razones que suponen los que no me conocen, sino por las siguientes: 1ª porque mis proposiciones iban principalmente dirigidas a fomentar la extracción de los carbones, y ésta solo se hacia por Gijón; 2ª por que las escuelas Náuticas se han mandado establecer con preferencia en los puertos habilitados para el comercio de Indias y Gijón lo es; 3ª por que situado Gijón en medio de costas Asturias, me parecía estar en mejor proporción para difundir por ella la enseñanza; 4ª por que me constaba que Gijón tenía pretendido formalmente este establecimiento desde 1789; 5ª por que me consta asimismo, que mi hermano mayor tenía desde entonces ofrecido a S.M. una casa propia para situarle, y además la enseñanza gratuita de las Matemáticas; y 6ª por que comparadas las circunstancias de los puertos y sus poblaciones, no me parecía Gijón menos merecedor que otro de esta ventaja» [12] (p. 137-145)

Sin embargo, desde la Universidad, desde la Diputación y desde el Ayuntamiento de Oviedo surgen reacciones en contra, en la que se utilizan argumentos para desacreditar a Jovellanos y la Escuela, primando el interés de la institución universitaria.

El 7 de enero de 1794 se inaugura solemnemente el Real Instituto, primero estuvo ubicada en la Casa del Forno, propiedad del hermano de Don Gaspar Jovellanos y primer director Instituto, Francisco de Paula de Jovellanos. El día de la inauguración día Jovellanos pronuncia su *Oración inaugural a la apertura del Real*

Instituto Asturiano de Náutica y Mineralogía [13], un texto breve pero una síntesis magnífica del pensamiento de Jovellanos exhortando al estudio de las Ciencias Naturales, manifiesto pedagógico y programático del Instituto. De esta forma comenzó la existencia de un centro de enseñanza que, en su época, puede considerarse como novedad [14]. Su originalidad consistió en atender al mismo tiempo a la formación técnica y a la promoción científica y al desarrollo humanístico de sus alumnos. La idea fundamental era formar capataces de minas y diestros pilotos, pero también despertar el afán de investigación científica experimental entre las gentes acomodadas del Principado de Asturias que no se dedicaban ni a los estudios universitarios ni al ejército.

3.2. LA ENSEÑANZA DE LAS MATEMÁTICAS EN EL REAL INSTITUTO ASTURIANO DE NÁUTICA Y MINERALOGÍA

Para la enseñanza de las matemáticas en el Instituto Asturiano de Náutica y Mineralogía, Jovellanos contó con la colaboración del también asturiano Agustín de Pedrayes y Foyo (1744-1815), uno de los más eminentes matemáticos españoles de la época, experto en matemáticas sublimes o análisis infinitesimal [15]. Pedrayes fue amigo de Jovellanos, el cual intentó sin conseguirlo que se incorporara como profesor de Matemáticas en el Instituto, pero sí accedió a colaborar activamente en la planificación de la enseñanza de las matemáticas en el establecimiento gijonés [16] (p. 243), siguiendo el modelo exitoso del Seminario de Vergara, por lo que encargarán a Jerónimo Mas la implantación en el Instituto de Gijón de su *Plan y Método que propone el Maestro de Matemáticas del Real Seminario Bascongado para su enseñanza* [17]. Este plan lo analizaremos siguiendo la metodología de Análisis de Contenido propuesta en el apartado 2 de este trabajo.

El *Plan y Método que propone el Maestro de Matemáticas del Real Seminario Bascongado para su enseñanza*, fue presentado por Jerónimo Mas Real a la Junta General de la Sociedad Bascongada de los Amigos del País el 28 de enero de 1779, pero que, con algunas modificaciones, no vio la luz hasta que fue publicada en 1785: Extractos de las Juntas Generales de la Real Sociedad Bascongada de los Amigos del País, 1785, 8:134-144.

FIGURA 2 y 3. Real Sociedad Bascongada de los Amigos del País. Juntas Generales (1785). Bergara. Extractos de las Juntas Generales celebradas por la Real Sociedad Bascongada de los Amigos del País, en la Villa de Vergara por julio de 1785. Madrid: Don Antonio de Sancha, 1786. En las páginas 134-144 está el Método con que se han de enseñar las matemáticas en el Seminario Bascongado.

EXTRACTOS
DE LAS
JUNTAS GENERALES
CELEBRADAS
POR LA
REAL SOCIEDAD BASCONGADA
DE LOS
AMIGOS DEL PAÍS,
EN LA VILLA DE VERGARA
POR JULIO DE 1785.



EN MADRID.
POR DON ANTONIO DE SANCHA, AÑO DE 1786.

(134)

NUMERO IV.

*METODO CON QUE SE HAN DE
enseñar las matemáticas en el Seminario
Bascongado.*

DEbiendo el maestro de matemáticas formar su plan y método de estudios, con arreglo á lo acordado por la Junta de Institucion, y por consiguiente dirigido al fin de que en este Real Seminario se logre la mas util y perfecta enseñanza, se hecha de ver claramente, que este fin no se podrá conseguir, ni las matemáticas podrán producir en nuestra nacion todas las utilidades que prometen, sino se establece su estudio sobre el pie correspondiente, y método mas perfecto que el que hasta ahora se ha seguido en los estudios. Los métodos de las Universidades, por la mayor parte, son relativos al estado antiguo de las matemáticas, y ninguno abraza los descubrimientos modernos, y funda en ellos los mayores progresos que se esperan de estas ciencias. Las Academias que se han fundado en este siglo, y han dado el fruto correspondiente á su destino, tienen igualmente limitado su objeto de la guerra, la marina, y otras artes; pero en ninguna de ellas se enseña lo sublime del cálculo, la buena mecanica, optica, y astro-

no.

Fuente: Biblioteca Foral de Bizkaia. Lau Haizeetara- Biblioteca Digital.

De Jerónimo Mas poco conocemos de sus orígenes, solo que nació en Valencia. El profesor Leandro Silvan lo define como «persona de clara inteligencia, constante y tenaz en el esfuerzo; su formación científica estuvo muy por encima de lo usual y corriente en aquellos tiempos» [18] (p. 78).

No sabemos cómo contactaron la Sociedad Bascongada de Amigos del País con este matemático, pero, sin duda, su aportación en el desarrollo de esta materia en el Seminario de Vergara fue fundamental. Estuvo en él desde la apertura de la Escuela en septiembre de 1776 durante 18 años, hasta la dispersión del Seminario en 1794.

En su *Plan y método para la enseñanza de las Matemáticas*, Mas denuncia el atraso español en la enseñanza de las disciplinas fisicomatemáticas y para remediarlo

recurría a los «mejores autores y métodos que tratan de la matemática», de manera que se «tenga presente lo mejor que ha salido en la Europa, para que sirva de modelo a toda la nación, con aplauso de las extrajeras». Importante en este sentido fue la integración por Mas de disciplinas variadas en un único programa, demostrando que fundamentos básicos de cálculo y geometría tenían aplicación en disciplinas interrelacionadas entre sí. [19] (p. 136)

Entre las fuentes en que se inspiró, figuran el Examen Marítimo de Jorge Juan y las obras de Benito Bails, Bernouilli y D'Alembert entre otras muchas:

«Pudiéramos con justicia nombrar el de Bezout, Bossut, La Caille, aumentado por el Abate Marie Gherli y otros; ero todos son incompletos. El que más se llega a nuestros intentos es el de Don Benito Bails, obra escrita con sublimidad, exactitud y método por un hombre lleno de conocimientos útiles, de variada erudición, y juicio solido, que la ha compuesto teniendo a la vista quanto bueno y útil han escrito Juan y Daniel Bernoulli, Mr. D'Alembert, Euler, Bouguer, Clairaut, Mcheloti, La Lande, el Marqués de Condorcet, Bossut, Bezout, Lambert, Halley, La Caille, Cramer, Mauduit, Ricati, Stirling, etc. pero como no trae los tratados de navegación, fortificación y artilleria adoptaremos para aquella los de Don Jorge Juan, Bouguer, o Bezout, y para esta los de Robins y Juan Muller, ... o del Mr. D'Alembert, para los que teniendo mas tiempo hicieren sus estudios con mayor amplificación, versándose en los cálculos diferenciales e integrales y la geometría sublime. La extensión de la obra de Bails es tal, que se puede explicar en quatro años, que es el tiempo necesario para los expresados fines; y conforme a él se puede proporcionar los volúmenes, dando a cada año lo que corresponda» [19] (p. 137 y 138)

Aunque en el documento que figura en los Extractos no se efectúa un reparto por cursos de las materias, si se consulta el párrafo del manuscrito titulado Suplemento del Plan es posible, hacerse una idea de la distribución de las mismas. Este manuscrito fue publicado por F. Arocena en 1965 en el tomo 6 de la colección de documentos inéditos para la Historia de Guipúzcoa [20]:

«En el primero se enseñarán la Arismética i el Algebra bien a fondo (como lo pide un Establecimiento que deve servir de modelo a los demás). En el segundo se explicará lo restante del primer tomo, esto es, la Geometría especulativa y práctica, la Trigonometría especulativa y práctica, la aplicación del Algebra a la Arismética, Geometría i Trigonometría, las Secciones cónicas, los Cálculos diferencial e integral con sus aplicaciones a la Geometría sublime, la Trigonometría esférica i la Fortificación, para los que tiran por la milicia. En el tercero se dará el segundo, esto es, la Estática y Dinámica, la Hydrostática, la Aerometría, la Hidráulica, la Optica, la Catóptrica, la Dioptría i la Astronomía, juntamente con la Estática i Dinámica que encierra el profundo Examen Marítimo de Dn. Jorge Juan i algunas noticias útiles de sus Observaciones Astronómicas i Físicas. En el quarto se dará fin al curso con el tercer tomo que contiene la Geografía, Gnomónica, Architectura, Perspectiva i

el Calendario; se explicará también la Hydrodinámica del mismo Dn. Jorge Juan con su aplicación a la construcción, conocimiento i manejo de los navios y demás embarcaciones» [20] (pp. 87-97)

El método de enseñanza de las Matemáticas que propone Mas consiste en la «acción por un vivo y continuado ejercicio del maestro», dando los pasos que debe seguirse para presentar las materias y plantear y resolver ejercicios y actividades de repaso de todo lo que se hubiere dado «yendo todos los discípulos prevenidos para preguntar y responder á cerca de ello» y proponiendo ejercicios semanales y mensuales para que «el maestro , habiendo examinado las resoluciones, las censurará con solo leer y aprobar las que estuvieren bien hechas», también indica que, aunque «los principios salgan con imperfección y desorden , no por esto se les ha de desanimar, sino esperararlos de que con la aplicación y ejercicio se irán habilitando. En todos estos ejercicios se procurará juntar la teórica con la practica, ejercitando á los discípulos en toda suerte de operaciones, y en el uso de los instrumentos». En otro momento de su propuesta indica que «como la última y principal utilidad de las matemáticas resulta de la práctica, y para dirigirla con acierto conviene emplear el mayor número de verdades, no basta haber señalado las materias y el modo de dirigir la enseñanza, si juntamente no se provee de los instrumentos necesarios para: las operaciones» [19] (p. 139)

La dispersión del Seminario, en 1794, puso fin a la experiencia científica más brillante jamás habida en el País Vasco. Mas se trasladó al Instituto de Gijón que Jovellanos acababa de fundar, y, de aquí, al Colegio San Telmo de Málaga, lugar en el que fallecería, en 1804, por una epidemia de fiebre amarilla.

4. DECLIVE DEL REAL INSTITUTO

La enseñanza en el Instituto de Gijón no tuvo un desarrollo fácil. La Inquisición empieza a recelar inmediatamente, primero a propósito de un permiso para que la biblioteca tuviera libros prohibidos de física y mineralogía, pedido por Jovellanos el 12 de noviembre de 1794, y negado por el cardenal Lorenzana, vuelto a pedir de nuevo y vuelto a negar el 6 de agosto de 1795; después por se produce el 18 de julio de 1796. Un nuevo incidente con otro comisario de la Inquisición, Antonio Vigil Sariego, alias Machacón, ocurre el 18 de julio de 1796. Machacón traslada al bibliotecario orden para que le remita lista de los libros reservados de la biblioteca. Jovellanos protesta y ordena que se entienda directamente con él y por oficio. El comisario Machacón lo efectúa el día 21. Pero el día anterior Jovellanos había escrito al fiscal de la Inquisición de Valladolid, Mata Linares, reclamando por la forma, explicando la procedencia de los fondos y asegurando que no cree tener en la biblioteca ningún libro prohibido. Valladolid le pide la lista de los libros, y

Jovellanos se la remite el 21 de agosto. Algunos son calificados de sospechosos, pero sólo uno es libro prohibido: *De Officio hominis et civis secundum legem naturalem*, de Samuel Puffendorf, que la Inquisición manda recoger poco tiempo después [21] (p. 405).

Pero el Instituto siguió adelante y el primer Certamen del Real Instituto se celebró a finales de abril de 1797 y para iniciarlo leyó Jovellanos su Oración sobre la necesidad de unir el estudio de la literatura al de las ciencias [22], cuyo argumento es que «las ciencias esclarecen el espíritu, la literatura le adora: si aquellas le enriquece, esta pule y avalora sus tesoros. Las ciencias rectifican el juicio y le dan exactitud y firmeza y la literatura le da discernimiento y gusto, y le hermosa y perfecciona» [22] (p. 320)

Francisco de Paula Jovellanos, primer director del Instituto Asturiano, falleció el 4 de agosto de 1799. En junio de 1799 nombra director a José Valdés Bazán, quien pidió su retiro ante las dificultades sobrevenidas por el encarcelamiento de su fundador y la falta de fuentes de financiación y le sucedió el segundo director, José Cienfuegos Quiñones, el 1 de febrero de 1804, aunque convertida la institución en Escuela de Náutica [21] (p. 497).y con un número menor de alumnos: sólo dieciséis al inicio de ese curso, el 15 de julio 1805, y cuatro profesores [23] (p. 40-42). Permaneció luego cerrada durante la Guerra de la Independencia y pudo reiniciar su actividad en 1813, ya fallecido Jovellanos, con diversas reestructuraciones y cambios de denominación [24] (p. 56-57). Nos referimos a la entrada de las tropas francesas en España en la primavera de 1808, con la consiguiente sustitución de la Casa Real de los Borbones por la de la familia de Napoleón Bonaparte, que desencadenó la Guerra de la Independencia, devastadora, que no cesó hasta 1814.

5. CONCLUSIONES

Jovellanos se sirvió de modelo del Real Seminario Patriótico de Vergara para fundar el Real Instituto Asturiano de Náutica y Mineralogía, su originalidad reside en que a la vez atendía a la formación intelectual, a la promoción científica y al desarrollo humanístico de sus alumnos.

Las Matemáticas que se impartieron en el Instituto Asturiano estaban adecuadas a las últimas corrientes de la disciplina en España y en Europa, incluido el nuevo cálculo infinitesimal. Para su enseñanza se siguió el *Método con que se han de enseñar las Matemáticas en el Seminario Bascongado*, de Jerónimo Más, introduciendo el libro de Benito Bails como libro de texto o de apoyo a la enseñanza: «es el que mas llega a nuestros intentos», la organización de las clases y la necesidad de la parte práctica mediante el uso de materiales y ejercicios que incluyen salidas al

campo. En esta propuesta pedagógica se manifiesta un interés por la enseñanza de las matemáticas utilitarias y aparece una preocupación por la metodológica.

La vida del centro no evolucionó como hubiera deseado su creador, que, tras ser desterrado, a partir de 1803 vio cómo se reducían sus enseñanzas a las de Náutica, lo que puso de manifiesto una vez más lo mucho que el Movimiento de los Amigos del País debía a las voluntades concretas de un número siempre reducido de hombres.

Se han hecho patentes con este trabajo las limitaciones del modelo jovellanista de escuela de formación técnica para Marinos y Mineros creada en Gijón, aunque no por ello es menos destacable el intento de ponerlo en marcha en un lugar tan periférico. No eran favorables las condiciones sociales, económicas y políticas creadas para hablar todavía de formación profesional en sentido estricto, para lo que habría que esperar al periodo de entreguerras del siglo xx con la Ley de Aprendizaje Industrial de 1911 y en 1928 el Estatuto de la Formación Profesional, pero no por ello pierde interés y protagonismo la experiencia pedagógica que se lleva a cabo en Gijón en los años finales del siglo xviii y primeros del siglo xix.

REFERENCIAS

1. SARRAILH, J.: *La España Ilustrada de la segunda mitad del siglo xviii*, 4rd ed., Madrid, Fondo de Cultura Económica, 1985.
2. HERR, R.: *España y la revolución del siglo xviii*, 2rd ed; Madrid, Aguilar, 1988.
3. ANES, G.: *El antiguo régimen: Los Borbones*, Madrid, Alianza, 1975.
4. DEMERSON, P. y J. y AGUILAR PIÑAL, F.: *Las Sociedades Económicas de Amigos del País en el siglo xviii. Guía del investigador*, San Sebastián, Izarra, 1974.
5. RUIZ BERRIO, J.: «El método histórico en la investigación histórica de la educación». *Revista Española de Pedagogía*, 134, (1976), 449-475.
6. LÓPEZ-ESTEBAN, C.: *La formación inicial de Maestros en Aritmética y Álgebra: Un estudio histórico de la institución formadora de Maestros a través de los manuales usados para la enseñanza*, Madrid, EAE Editorial Academia Española, 2011.
7. LÓPEZ-ESTEBAN, C. y MAZ-MACHADO (Ed.): *Las matemáticas en España durante el siglo xviii a través de los libros y sus autores*. Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, 2021.
8. MADRID, M. J., LEÓN-MANTERO, C., MAZ-MACHADO, A. y LÓPEZ-ESTEBAN, C.: Matemáticas y educación matemática en la prensa española del siglo xviii: un instrumento para su análisis. En P. D. DIAGO, D. F. YÁÑEZ, M. T. GONZÁLEZ-ASTUDILLO, y D. CARRILLO (Eds.), *Investigación en Educación Matemática XXIV* (pp. 401-408), Valencia, SEIEM, 2021.
9. RUIZ DE LA PEÑA, A. (s. f.): *Biografía de Gaspar Melchor de Jovellanos (1744-1811)*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Recuperado 20 de marzo de 2022, de https://www.cervantesvirtual.com/portales/gaspar_melchor_de_jovellanos/autor_biografia/

10. JOVELLANOS, G. M.: *Obras Completas, t. X. Escritos Económicos*. Gijón, 2008.
11. CASO GONZÁLEZ, J. C.: *Biografía de Jovellanos (Vol. 18)*. Gijón, Fundación Foro Jovellanos, 2005.
12. JOVELLANOS, G. M.: *Noticia del Real Instituto Asturiano dedicada el Príncipe Nuestro Sr. por mano del Exc. Sr. D. Antonio Valdes (1795)*, <https://bibliotecavirtual.asturias.es>
13. JOVELLANOS, G. M.: *Oración inaugural a la apertura del Real Instituto Asturiano*, <https://bibliotecavirtual.asturias.es>
14. NIETO-FERNÁNDEZ, N.: «Repertorio bibliográfico del Real Instituto Asturiano de Náutica y Mineralogía de Gijón (1794-1994)». *Cuadernos de Estudios del Siglo XVIII*, (3-4), (1994), 91-101.
15. LEÓN-MANTERO, C.; MADRID, M.J. y MAZ-MACHADO, A.: «Efemérides de Agustín de Pedrayes y Foyo: un destacado matemático español del siglo XVIII». *Números: Revista de didáctica de las matemáticas*, 92, (2016), 49-56.
16. ORDAZ, J.: El largo camino hacia las ciencias útiles En J. OCAMPO SUÁREZ-VALDÉS (Coord.): *La luz de Jovellanos: exposición conmemorativa del bicentenario de la muerte de Gaspar Melchor de Jovellanos (1811-2011)* (pp. 237-247), Madrid, Sociedad Estatal de Acción Cultural (AC/E) y Universidad de Oviedo-Instituto Feijoo de Estudios del Siglo XVIII (IFES XVIII), 2011.
17. RUIZ DE LA PEÑA SOLAR, A.: «El Instituto de Gijón: un paraíso perdido», en *Jovellanos, Ministro de Gracia y Justicia* (pp. 80-89), Barcelona, Fundación La Caixa, 1998.
18. SILVÁN, L.: *Los estudios científicos en Vergara a fines del siglo XVIII (Monografía Vol. 12)*. Biblioteca vascongada de los Amigos del País, San Sebastián, Gráficas Izarra, 2ª edición, 1977.
19. REAL SOCIEDAD BASCONGADA DE LOS AMIGOS DEL PAÍS. JUNTAS GENERALES, *Extractos de las Juntas Generales celebradas por la Real Sociedad Bascongada de los Amigos del País, en la Villa de Vergara por julio de 1785*. Madrid, Don Antonio de Sancha, 1786. En las páginas 134-144 está el Método con que se han de enseñar las matemáticas en el Seminario Bascongado
20. AROCENA, F. *Colección de Documentos inéditos para la Historia de Guipúzcoa* N° 6. (7 Vols, 1958-1966), San Sebastián, Ed. Publicaciones de la Excm. Diputación de Guipúzcoa, 1965.
21. CASO GONZÁLEZ, J. M.: *Vida y obra de Jovellanos, II*. Alicante Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 1993.
22. JOVELLANOS, G. M. (1794): *Oración sobre la necesidad de unir el estudio de la literatura al de las ciencias*, en el Tomo II de la Colección de varias obras en prosa y verso del excmo. señor D. Gaspar Melchor de Jovellanos (1830-1832). <https://bibliotecavirtual.asturias.es>. Las páginas 317-369 del Tomo II es la Oración.
23. AMA y LEÑA, R.: *Reseña histórica del Instituto de Jovellanos de Gijón*, Gijón, Imprenta de Lino V. Sanguinés, 1902. SARRAILH, J.: *La España Ilustrada de la segunda mitad del siglo XVIII*, 4rd ed., Madrid, Fondo de Cultura Económica, 1985.
24. CANO PAVÓN, J. M.: «La Escuela Especial (1845-1855) y de Industria y Náutica (1855-1860) de Gijón», *Llull* 22, (1999), 51-74.

TESIS DOCTORALES DIRIGIDAS POR EL PROFESOR JOSÉ M^a HERNÁNDEZ DÍAZ

GÓMEZ SÁNCHEZ, Alba María: *El Movimiento Freinet en España e Italia (1970-1990)*. Codirigida con el Dr. José Luis Hernández Huerta. Calificación: Sobresaliente cum laude. Defendida el 25 de octubre de 2021.
albamaría_gomez@icloud.com

TORREGROSA BENAVENT, Gabriela: *La enseñanza de la lengua inglesa para la escala ejecutiva de la Escuela Nacional de Policía*. Codirigida con la Dra. Sonsoles Sánchez-Reyes Peñamaría. Calificación: Sobresaliente cum laude. Defendida el 12 de julio de 2021. gabriela.torregrosa@usal.es

SANDOVAL GRANADOS, John Mauricio: *Competencias en TIC desde la dimensión educativa. Un estudio a partir de los niveles de formación y apropiación de las TIC en los profesores universitarios miembros de la red de prácticas pedagógicas de Bogotá, D.C.*». Calificación: Sobresaliente cum laude. Defendida el 25 de noviembre de 2020.
maurosandoval25@yahoo.com.co

SERRA GORJÓN, Lissett: *Del curriculum escolar a la práctica profesional en la arquitectura. Estudio comparativo de casos de México, España y Estados Unidos*. Codirigida con el Dr. F. Javier Rodríguez Méndez. Calificación: Sobresaliente cum laude. Defendida el 13 de noviembre de 2020.
id00709285@usal.es

CABALLERO VÁZQUEZ, Ángel: *Elementos y estrategias para la formación pedagógica y didáctica de los profesores de Derecho en México. Análisis prospectivo y diseño de*

un modelo de formación docente integral y flexible. Calificación: Sobresaliente cum laude. Defendida el 2 de noviembre de 2020.
id00482495@usal.es

POZZER, Adecir: «(De)colonialidade do saber e pesquisa em educação no PPGE/UF-Santa Catarina: A atitude hermenéutica como percurso (auto) formativo». Codirección con Dra. Rosana S. Moura. Universidade Federal de Santa Catarina (Brasil). Calificación: Sobresaliente cum laude. Defendida el 10 de febrero de 2020 en la Universidad de Santa Catarina.
pozzeradecir@hotmail.com

SILVA, Elizabeth María da: *A imprensa pedagógica e feminista no Brasil: Nisia Floresta e a educação das mulheres no século XIX*. Calificación: Sobresaliente cum laude. Defendida el 5 de noviembre de 2018.
elizabethdasilva@usal.es

CAMPOS CALVO-SOTELO, Pablo: *El paradigma del «Campus Didáctico». Revisión conceptual y proyección en los espacios físicos de la universidad*. Calificación: Sobresaliente cum laude. Defendida el 24 de marzo de 2017.
utoplan@telefonica.net

ECHEVERRY, Sulay: *Lectura crítica de la educación para la salud en Colombia. Modelo teórico de un currículo para la educación comunitaria en salud*. Calificación: Notable. Defendida el 3 de junio de 2017.

ONANDIA RENERO, José Antonio: *La enseñanza en los señoríos salmantinos, 1700-1760*. Calificación: Sobresaliente. Defendida el día 5 de septiembre de 2017

VALERIO MARTINS, Racquel: *A pedagogia de Freire e Freinet e a pratica dos direitos humanos. Uma contribuição para as comunidades indígena e quilombola da cidade de Aquinaz-Brasil*. Calificación: Sobresaliente cum laude. Premio Extraordinario de Doctorado. Defendida el día 7 de septiembre de 2017. Co-dirección del Dr. Alfredo Jiménez Eguizábal (Universidad de Burgos)
racquelvm@gmail.com

GÓMEZ GARCÍA, Mercedes: *La educación física de la mujer de Salamanca. Aportaciones históricas*. Calificación: Sobresaliente. Defendida el 22 de julio de 2016.

AMADOR PINEDA, Luis Hernando: *Currículo regional, departamento de Caldas, Colombia*. Calificación: Sobresaliente. Defendida el 11 de julio de 2016.
lhamadorp@ut.edu.co

GOMES DA SILVA, José: *Políticas educativas para a integração das TDIC na escola: um estudo comparado entre Brasil e Espanha*. Calificación: Sobresaliente cum laude. Defendida el 9 de febrero de 2016.

jgs.pedagogo@gmail.com

PAIBA COSSÍOS, Manuel: *Dirección escolar pública en el Perú. Procesos de selección para el cargo directivo (1950-2015)*. Calificación: Sobresaliente cum laude. Defendida el 1 de febrero de 2016.

MENDEZ SOTO, José Marcial: *Legislación y política sobre el derecho a la educación en Honduras (1982-2007)*. Calificación: Sobresaliente cum laude. Defendida el 27 de enero de 2016.

jmmendezs@yahoo.es

NEVES MORGADO DUARTE, André Francisco: *A história da educação física em Portugal. Da implementação da República (1910) a aprovação da Lei de Bases do sistema educativo (1986)*. Calificación: Sobresaliente cum laude. Defendida el 25 de enero de 2016.

andre_m_duarte@hotmail.com

GARCÍA RODRÍGUEZ, Francisco Miguel: *Los programas de cooperación territorial y las políticas educativas de la democracia en España*. Calificación: Sobresaliente cum laude. Defendida el 20 de enero de 2016.

fmgr@usal.es

LOPEZ DE PRADO ORTIZ-ARCE, Ignacio: *Consideraciones pedagógicas sobre la obra <El Tratado del juego> de Francisco Alcocer*. Calificación: Sobresaliente cum laude. Defendida el 19 de enero de 2016.

u47161@usal.es

GORDINO, Olga: *O Príncipezinho, de Antoine de Saint-Exupéry, como recurso didático numa educação intercultural*. Defendida el 17 de diciembre de 2015. Calificación: Sobresaliente cum laude.

gordynolga@gmail.com

CANAL BOYERO, José Manuel: *Las policías locales de Castilla y León en materia de educación vial: Formación y acciones. Modelo de intervención <Un guiño a la vida>*. Defendida el 16 de diciembre de 2015. Calificación: Sobresaliente cum laude. Directores: Dr. José María Hernández Díaz y Dra. Violeta Manso Pérez.

jmcanal@usal.es

BOIA, Alcidia: *Arquitectura escolar e ensino secundario em Portugal (1974-2012)*. Calificación: Sobresaliente cum laude. Defendida el 4 de diciembre de 2015. Directores: Dr. José María Hernández Díaz y Dr. Francisco Javier Rodríguez Méndez. MAlcidiaFLB@gmail.com

REBORDINOS HERNANDO, Francisco: *Educación y sociedad en Benavente (1758-1902)*. Calificación: Sobresaliente cum laude. Defendida el 13 de noviembre de 2015. frh@usal.es

MAGALHAES TORRES, Fátima: *A incorporação a educação da cultura cigana em Brasil. Uma visao histórica*. Calificación: Sobresaliente cum laude. Defendida el 11 de septiembre de 2015. Director: Dr. José María Hernández Díaz. ftorres@usal.es

HEWELL, Vanessa: *La cooperación de la Unión Europea con Chile en educación superior, ciencia y tecnología, 2007-2013: Estrategias, instrumentos y resultados*. Calificación: Sobresaliente cum laude. Defendida el 10 de septiembre de 2015. Director: Dr. José María Hernández Díaz. hewel.vanessa@gmail.com

GONZÁLEZ RIVAS, María José: *El programa interuniversitario de la experiencia de Castilla y León en la Universidad de Salamanca y perspectivas*. Calificación: Sobresaliente cum laude. Defendida el 7 de septiembre de 2015. Director: Dr. José María Hernández Díaz. rivasgmj@usal.es

VALERO RUEDA, Esperanza: *El nuevo rol del docente universitario en Colombia y su formación en relación con las TIC en contextos colaborativos B-Learning en Facultades de Educación y/o Tecnología*. Calificación: Sobresaliente. Defendida el 28 de julio de 2015. Director: Dr. José María Hernández Díaz. esperanzavalero8@gmail.com

MUÑOZ AVALOS, Consuelo Diana: *Lectura y lectores. Texto oficial mexicano de español. Lecturas de 1º a 6º de primaria, 1974-2007*. Calificación: Sobresaliente cum laude. Defendida el 17 de junio de 2015. Director: Dr. José María Hernández Díaz. cdiana@usal.es

CACHAZO VASALLO, Alesia: *Prensa pedagógica en Cataluña (1820-1939)*. Calificación: Sobresaliente cum laude. Defendida el 20 de marzo de 2015. Director: Dr. José María Hernández Díaz.
acacv@unileon.es

CAETANO MONTEIRO, Carlos Manuel: *Os benefícios sociais no sistema do ensino superior em Portugal entre 1974-2014*. Calificación: Sobresaliente cum laude. Defendida el 13 de marzo de 2015. Director: Dr. José María Hernández Díaz.
carlosm@ipb.pt

SALINAS MUÑOZ, María Eugenia: *Las tecnologías de información y comunicación –TIC- como mediación didáctica y pedagógica en los procesos de formación docente en Colombia*. Calificación: Sobresaliente cum laude. Director: Dr. José María Hernández Díaz. 2014.

MOJICA SÁNCHEZ, Leonor. *La transformación de la autonomía universitaria. Disertaciones y praxis en las instituciones de educación superior colombianas*. Calificación: Sobresaliente cum laude. Defendida el 3 de diciembre de 2014. Director: Dr. José María Hernández Díaz.
leomojica25@hotmail.com

SOSA CASTELÁN, Agustín. *La Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo de cara al siglo XXI*. Universidad de Salamanca. Calificación: Sobresaliente. Defendida el 17 de septiembre de 2014. Director: Dr. José María Hernández Díaz.
asosa@uaeh.edu.mx

SEPÚLVEDA GALLEGO, Luz Elena: *La educación ambiental en Manizales. Antecedentes y perspectivas*. Universidad de Salamanca. Calificación: Sobresaliente cum laude. Defendida el 12 de diciembre de 2013. Director: Dr. José María Hernández Díaz.
lesga@une.net.co

VEGA SESTELO, Consuelo de: *La canción escolar en España, 1900-1936*. Universidad de Salamanca. Calificación: Sobresaliente cum laude. Defendida el 22 de noviembre de 2013. Director: Dr. José María Hernández Díaz.
vegaseselo@usal.es

DANIEL HUERTA, María José: *García Fraguas y el inicio de la gimnástica higiénica en España*. Universidad de Salamanca. Calificación: Sobresaliente cum laude. Defendida el 19 de septiembre de 2013. Director: Dr. José María Hernández Díaz.
marijo@usal.es

GONZÁLEZ GÓMEZ, Sara: *La Universidad de Salamanca durante el franquismo, 1956-1968*. Universidad de Salamanca. Calificación: Sobresaliente cum laude. Defendida el 13 de septiembre de 2013. Director: Dr. José María Hernández Díaz. saragonzagom@hotmail.com

RODRIGUEZ GONZALEZ, Lily: *La Universidad en la República Dominicana. Balance de medio siglo (1961-2005)*. Universidad de Salamanca. Calificación: Sobresaliente cum laude. Defendida el 29 de marzo de 2012. Director: Dr. José María Hernández Díaz. lilyrodriguez@utesa.edu

TEIXEIRA BORGES, María Lurdes: *A escolarização da mulher em Portugal de 1900 a 1926*. Universidad de Salamanca. Calificación: Sobresaliente cum laude. Defendida el 20 de enero de 2012. Director: Dr. José María Hernández Díaz. mariateixeira23@hotmail.com

CERÓN RENGIFO, Carmen Patricia: *La identificación de los ciudadanos en los manuales de geografía. Colombia, 1970-1990*. Universidad de Salamanca. Calificación: Sobresaliente cum laude. Defendida el 10 de junio de 2011. Director: Dr. José María Hernández Díaz. carmenpc@usal.es

LOPEZ ESTEBAN, Carmen: *La formación inicial de maestros en aritmética y álgebra a partir de los libros de texto*. Universidad de Salamanca. Calificación: Sobresaliente cum laude. Premio extraordinario. Defendida el 8 de abril de 2011. Director: Dr. José María Hernández Díaz. Codirector: Dr. Modesto Sierra Vázquez. lopezc@usal.es

RODRIGUES DE MATOS, Zanna María: *Juventude, politicas públicas de meio ambiente e educação ambiental. Um estudo do coletivo jovem de meio ambiente. Salvador-Bahía-Brasil*. Universidad de Salamanca. Calificación: Sobresaliente cum laude. Defendida el 17 de marzo de 2011. Director: Dr. José María Hernández Díaz. Codirector: Dr. Valentín Cabero. zannamatos@gmail.com

HERNÁNDEZ HUERTA, José Luis: *La influencia de Celestin Freinet en España (1926-1939)*. Universidad de Salamanca. Calificación: Sobresaliente cum laude. Premio extraordinario. Defendida el 25 de febrero de 2011. Doctor Europeus. Director: Dr. José María Hernández Díaz. jlhuerta@mac.com

SILVA, Evangelina da: *Professores e escolas. A imagem social do professor do ensino básico no Portugal contemporâneo (1973-2005)*. Universidad de Salamanca. Calificación: Sobresaliente cum laude. Defendida el 15 de diciembre de 2009. Director: Dr. José María Hernández Díaz.
evangelina@ipb.pt

FERNANDES, Susana: *Formação dos professores de Matemática no sistema educativo português contemporâneo*. Universidad de Salamanca. Calificación: Sobresaliente cum laude. Defendida el 20 de noviembre de 2009. Director: Dr. José María Hernández Díaz.

SALAS RONDÓN, Juan Antonio: *Génesis y difusión de la educación física en Cuba, 1800-1901*. Universidad de Salamanca. Calificación: Sobresaliente cum laude. Defendida el 10 de julio de 2009. Director: Dr. José María Hernández Díaz.

MOLINA MARTÍNEZ, Ángel: *Educación y seguridad laboral en la España contemporánea*. Universidad de Salamanca. Calificación: Sobresaliente. Defendida el 27 de marzo de 2009. Director: Dr. José María Hernández Díaz.
angelmolina77@gmail.com

GARCÍA PEREZ, Esmeralda: *La escuela primaria en Salamanca durante el franquismo (1936-1951)*. Universidad de Salamanca. Calificación: Sobresaliente. Defendida el 11 de diciembre de 2008. Director: Dr. José María Hernández Díaz.
esmegarpe@hotmail.com

DUSSAN LUBERTH, Juan Manuel: *Historia de la educación en Manizales, 1842-1951*. Universidad de Salamanca. Calificación: Sobresaliente cum laude. Defendida el 24 de julio de 2008. Director: Dr. José María Hernández Díaz.
jmdussan@gmail.com

AGUILAR PENA, Víctor: *La Universidad de Guadalajara (México) y las nuevas demandas educativas del siglo XXI. Propuestas de organización universitaria*. Universidad de Salamanca. Calificación: Sobresaliente cum laude. Defendida el 20 de junio de 2008. Director: Dr. José María Hernández Díaz.
vaguilar@redudg.udg.mx

CAVADAS, Bento: *A evolução dos manuais escolares de Ciências Naturais do ensino secundário em Portugal (1836-2005)*. Universidad de Salamanca. Calificación: Sobresaliente cum laude. Defendida el 3 de junio de 2008. Director: Dr. José María Hernández Díaz.
bcavadas.esag@hotmail.com

MATEOS MONTERO, Julio: *La construcción del código disciplinar del entorno. La configuración de un saber pedagógico*. Universidad de Salamanca. Calificación: Sobresaliente cum laude. Premio extraordinario. Defendida el 19 de abril de 2008. Director: Dr. José María Hernández Díaz.
jmateosmontero@usal.es

CHICA LASSO, Marco Fidel: *Modelo para la formación de la actitud investigativa en la escuela básica en la ciudad de Manizales*. Universidad de Salamanca. Calificación: Sobresaliente cum laude. Defendida el 26 de octubre de 2007. Director: Dr. José María Hernández Díaz.
marcofidelchicalasso@hotmail.com

ALMEIDA, Alberto de Jesús: *Os municípios, a democracia e a educação em Portugal, após abril 1974. Um estudo de caso no agrupamento de escolas Fernando Magno*. Universidad de Salamanca. Calificación: Sobresaliente cum laude. Defendida el 21 de septiembre de 2007. Director: Dr. José María Hernández Díaz.
albertoalmeida21@hotmail.com

RAMÍREZ TORRES, Gabriel: *La financiación de la educación superior en Alemania y España. Evaluación sobre la posible aplicación de un proceso de titulación*. Universidad de Salamanca. Calificación: Sobresaliente cum laude. Defendida el 18 de septiembre de 2007. Doctor Europeus. Director: Dr. José María Hernández Díaz.
gabotow@hotmail.com

ARISTIZABAL VALLEJO, Nidia: *Estudio histórico comparado de la formación gerontológica en Psicología: Colombia y España*. Universidad de Salamanca. Calificación: Sobresaliente cum laude. Defendida el 18 de mayo de 2007. Director: Dr. José María Hernández Díaz.
nidia.aristizabal.vallejo@gmail.com

ABELHO CUNHA, Manuel: *O pensamento pedagogico de Vergilio Ferreira*. Universidad de Salamanca. Calificación: Sobresaliente cum laude. Defendida el 29 de noviembre de 2006. Director: Dr. José María Hernández Díaz.
manuelabelho@sapo.pt

RAMOS RUIZ, Isabel: *La Universidad de Salamanca durante el rectorado de Don Antonio Tovar (1951-1956)*. Universidad de Salamanca. Calificación: Sobresaliente cum laude. Premio Extraordinario. Defendida el 26 de julio de 2006. Director: Dr. José María Hernández Díaz.
mirr@usal.es

SÁNCHEZ SÁNCHEZ, Galo: *La Universidad Laboral de Zamora. Una manifestación del proyecto social y educativo del franquismo (1946-1980)*. Universidad de Salamanca. Calificación: Sobresaliente cum laude. Defendida el 21 de febrero de 2005. Director: Dr. José María Hernández Díaz.
galo@usal.es

TEJEDOR MARDOMINGO, María: *Movimientos juveniles de educación del ocio y del tiempo libre en Castilla y León, 1975-1986*. Universidad de Salamanca. Calificación: Sobresaliente cum laude. Premio Extraordinario. Defendida el 11 de febrero de 2005. Director: Dr. José María Hernández Díaz.
maria.tejedor.mardomingo@uva.es

VALENCIA GARCÍA, Gloria Clemencia: *Del agora al agora virtual. El surgimiento de un agora virtual en Colombia*. Universidad de Salamanca. Calificación: Sobresaliente cum laude. Premio Extraordinario. Defendida el 1 de febrero de 2005. Director: Dr. José María Hernández Díaz.
gvalencia@ucm.edu.co

GARCÍA ÁLVAREZ, Alejandro: *La psicopedagogía en Castilla y León, 1970-1992*. Universidad de Salamanca. Calificación: Sobresaliente cum laude. Defendida el 15 de diciembre de 2004. Director: Dr. José María Hernández Díaz.

ARÉVALO ÁNGEL, Mercedes: *El saber ambiental en la Universidad de Salamanca*. Universidad de Salamanca. Calificación: Sobresaliente cum Laude. Defendida el 22 de julio de 2004. Director: Dr. José María Hernández Díaz.
mercedes_arevalo@usal.es

HERNÁNDEZ BELTRÁN, Juan Carlos: *Educación y transición democrática (1975-1982)*. Universidad de Salamanca. Calificación: Sobresaliente cum laude. Defendida el 22 de octubre de 2003. Director: Dr. José María Hernández Díaz.
jchb@usal.es

GUTIÉRREZ ESCOBAR, Aracely. *El pensamiento pedagógico de Marie Poussepin y su concreción en Colombia*. Universidad de Salamanca. Calificación: Sobresaliente cum laude. Defendida el 16 de septiembre de 2003. Director: Dr. José María Hernández Díaz.

HERRERO MARTÍN, Luis: *Tardofranquismo y educación popular. Aportación socioeducativa de la red nacional de teleclubs (1964-1974)*. Universidad de Salamanca. Calificación: Sobresaliente cum laude. Defendida el 21 de mayo de 2003. Director: Dr. José María Hernández Díaz. Codirector: Dr. Leoncio Vega Gil.

MONSUY NGONGA NACHAMA, Armando: *Los manuales escolares en la política educativa de Guinea Ecuatorial, 1969-2000*. Universidad de Salamanca. Calificación: Sobresaliente. Defendida el 23 de junio de 2003. Director: Dr. José María Hernández Díaz.

monsuyengonga@yahoo.com

MACHADO PEREIRA, Domingos de Araujo: *As metáforas pedagógicas nas Diktaduras Ibéricas do século XX*. Universidad de Salamanca. Calificación: Sobresaliente cum laude. Defendida el 15 de noviembre de 2002. Director: Dr. José María Hernández Díaz.

GONZÁLEZ ASTUDILLO, María teresa: *Sistemas simbólicos de representación en análisis matemático*. Universidad de Salamanca. Calificación: Sobresaliente cum laude. Premio Extraordinario. Defendida el 30 de julio de 2002. Director: Dr. José María Hernández Díaz. Codirector: Modesto Sierra Vázquez.

maite@usal.es

MIRANDA VILLAFUERTE, Ana Isabel: *La formación de profesores y el cambio social en México desde una perspectiva comparada*. Universidad de Salamanca. Calificación: Sobresaliente cum laude. Defendida el 18 de enero de 2002. Director: Dr. José María Hernández Díaz.

MESQUITA, Helena: *A educação especial em Portugal no último quarto do século XX*. Universidad de Salamanca. Calificación: Sobresaliente cum laude. Defendida el 3 de diciembre de 2001. Director: Dr. José María Hernández Díaz.

hmesquita@ipcb.pt

RUIVO TAVARES, Joao: *A inovação pedagógica na formação de professores. Um contributo na Raia de Portugal*. Universidad de Salamanca. Calificación: Sobresaliente cum laude. Premio Extraordinario. Defendida el 22 de octubre de 2001. Director: Dr. José María Hernández Díaz.

ruivo@ipcb.pt

LEÓN GUEVARA, Judith: *Las Unidades de Producción de Conocimiento (UDPROCO) una mediación pedagógica en la Universidad*. Universidad de Salamanca. Calificación: Sobresaliente cum laude. Premio Extraordinario. Defendida el 8 de febrero de 2000. Director: Dr. José María Hernández Díaz.

judithleon22@yahoo.es

GONZÁLEZ ROA, Pedro: *El Movimiento de la Escuela Moderna Portuguesa*. Universidad de Salamanca. Calificación: Sobresaliente cum Laude. Defendida el 22 de septiembre de 1999. Director: Dr. José María Hernández Díaz.
pedrogonzalez@uac.pt

GONZÁLEZ BRITO, Adolfo: *Política educativa y equidad en América Latina. El caso de Chile, 1965-1994*. Universidad de Salamanca. Calificación: Apto cum laude por unanimidad. Defendida el 20 de junio de 1997. Director: Dr. José María Hernández Díaz.
adolfo.gonzalez@ufrontera.cl

CUESTA FERNÁNDEZ, Raimundo: *El código disciplinar de la Historia. Tradiciones, discursos y prácticas sociales de la educación histórica en España (siglos XVIII-XX)*. Universidad de Salamanca. Calificación: Apto cum laude por unanimidad. Premio Extraordinario. Defendida el 17 de abril de 1997. Director: Dr. José María Hernández Díaz.
raicuesta2@gmail.com

PINTASSILGO, Joaquim: *A educação cívica nas escolas primarias da I Republica Portuguesa (1910-1926)*. Universidad de Salamanca. Calificación: Apto cum laude por unanimidad. Defendida el 19 diciembre de 1996. Director: Dr. José María Hernández Díaz.
japintassilgo@ie.ulisboa.pt

GONZÁLEZ RODRIGUEZ, Carmelita: *Educación e ideología durante la Restauración en España (1875-1900). Infancia, moral y religión en los libros escolares de lectura*. Universidad de Salamanca. Calificación: Apto cum laude por unanimidad. Defendida el 19 de noviembre de 1996. Director: Dr. José María Hernández Díaz.
carmelgr@fffc.uva.es

GRANDE RODRÍGUEZ, Miguel: *La escuela rural en España. De la LGE a la LOGSE*. Universidad de Salamanca. Calificación: Apto cum laude por unanimidad. Defendida el 10 de octubre de 1994. Director: Dr. José María Hernández Díaz.

ESTEBAN FRADES, Santiago: *El movimiento de enseñantes en Castilla y León. Concejo Educativo*. Universidad de Salamanca. Calificación: Apto cum laude por unanimidad. Defendida el 22 de abril de 1994. Director: Dr. José María Hernández Díaz.
s.estfrasa@gmail.com

NIETO PINO, Alberto: *La enseñanza primaria en Valladolid (1900-1931)*. Universidad de Salamanca. Calificación: Apto cum laude por unanimidad. Premio Extraordinario. Defendida el 7 de septiembre de 1993. Director: Dr. José María Hernández Díaz.
albertonp@outlook.com

SÁNCHEZ MARCOS, Pilar: *Las Granjas Escuela en Castilla y León*. Universidad de Salamanca. Calificación: Apto cum laude. Defendida el 18 de febrero de 1992. Director: Dr. José María Hernández Díaz.



GALO SÁNCHEZ SÁNCHEZ

Es profesor titular de didáctica de la expresión corporal en la Universidad de Salamanca. Es Director del Departamento de expresión musical, plástica y corporal y ha sido Director de la Escuela Universitaria de Magisterio de Zamora (2012-2016). Imparte docencia en el Grado de Maestro de Educación Primaria, mención de Educación Física; en el Máster de Secundaria y en la Universidad de la Experiencia. Sus publicaciones e investigaciones versan sobre la Educación Física escolar, la didáctica de la expresión corporal y la actividad física con personas mayores. Forma parte del GIR «Proyecto y Memoria de la Educación» y «Movere», de la USAL.



SANTIAGO ESTEBAN FRADES

Inspector de Educación. Es el Director del Área de Alta Inspección de Educación en CyL. Doctor por la USAL y profesor en la Facultad de Educación y Trabajo Social de la UVA. Imparte docencia en el Máster de Secundaria y en el de Inspección y Dirección escolar. Ha sido director de un centro, profesor de EGB y de Secundaria (Orientación). Sus publicaciones e investigaciones versan sobre inspección, renovación pedagógica, política educativa, atención a la diversidad, evaluación y organización escolar.



La presente obra tiene como propósito homenajear a un profesor singular de la Universidad de Salamanca, José M^o Hernández Díaz. Catedrático de Historia de la Educación que ha desarrollado una larga carrera profesional, docente, de gestión e investigación, siendo un referente de trabajo y compromiso académico para sus miles de alumnos y, en especial, para sus estudiantes de doctorado.

Es este un libro que recoge precisamente el tributo de los numerosos doctores que se han formado bajo su dirección. Los artículos que lo conforman muestran la diversidad de sus líneas de investigación en Educación y su empeño por apoyar el crecimiento de las áreas de conocimiento y de sus docentes desde una perspectiva internacional.



**UNIVERSIDAD
DE SALAMANCA**

UNIVERSIDAD
DE SALAMANCA

ISBN: 978-84-1311-677-8



9 788413 116778