



2011 - Volumen 9, Número 4

**Monográfico:
Educación para la Justicia Social**



<http://www.rinace.net/reice/numeros/vol9num4.htm>

REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación

La REICE es una publicación oficial de la Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar.

Dirección:

F. Javier Murillo Torrecilla

Editora:

Verónica González de Alba

Consejo Directivo:

Elsa Castañeda (Colombia)

Santiago Cueto (Perú)

Eduardo Fabara (Ecuador)

Mariano Herrera (Venezuela)

Marcela Román (Chile)

Josu Solabarrieta (España)

José Zilberstein (Cuba)

Margarita Zorrilla (México)

Consejo Científico:

Félix Angulo Rasco (U. Cádiz, España)

Manuel E. Bello (UPCH, Perú)

Rosa Blanco (Unesco)

Antonio Bolívar (U. Granada, España)

Nigel Brooke (U.F. Minas Gerais, Brasil)

Isabel Cantón (U. de León, España)

Ricardo Cuenca (IEP, Perú)

Guillermo Domínguez (U. Complutense, España)

Inés Dussel (FLACSO, Argentina)

Maria Echart (FIEL, Argentina)

Gerardo Echeita (U. Aut. de Madrid, España)

Tabaré Fernandez (U. de la República, Uruguay)

Maria Eugénia Ferrão (UBI, Portugal)

Cecilia Fierro (UIA, México)

Juan Enrique Froemel (Min Educación, Qatar)

Pablo Gentili (LPP-UERJ, Brasil)

Marielsa López (CICE, Venezuela)

Mario Martín Bris (U. Alcalá de H., España)

Orlando Mella (U. de Uppsala, Suecia)

Sergio Martinic (PUC, Chile)

Alejandra Navarro (U. Aut. de Madrid, España)

José F. Lukas (U. País Vasco, España)

Christopher Martin (Fundación Ford)

Elena Martín (U. Aut. de Madrid, España)

Mercedes Muñoz-Repiso (CIDE, España)

Joaquín Paredes (U. Aut. de Madrid, España)

Fernando Reimers (Harvard University, USA)

Magaly Robalino (Unesco)

Luis Rigal (CIPES, Argentina)

Nacarid Rodríguez (UCV, Venezuela)

Guadalupe Ruiz (U. Aut. Aguascalientes, México)

Juana M^a Sancho (U. de Barcelona, España)

Sylvia Schmelkes del Valle (CINVESTAV, México)

J. Francisco Soares (U.F. Minas Gerais, Brasil)

Rosa M^a Torres (I. Fronesis, Ecuador)

Alexandre Ventura (U. de Aveiro, Portugal)



Presentación

Trabajar por la Justicia Social desde la Educación	3
<i>F. Javier Murillo Torrecilla y Reyes Hernández Castilla</i>	

Artículos/Artigos

Hacia un Concepto de Justicia Social	7
<i>F. Javier Murillo Torrecilla y Reyes Hernández Castilla</i>	
El derecho a la Educación en el Gobierno y las políticas sobre Derechos Humanos: Informando y supervisando la Educación Intercultural	24
The Right to Education in Human Rights Governance and Politics: Reporting and Monitoring Intercultural Education	44
<i>Eva Gamarnikow</i>	
Hacia un Programa de Formación Docente para la Justicia Social	63
<i>Gabriela J. Krichesky, Cynthia Martínez-Garrido, Ana María Martínez Peiret, Alba García Barrera, Adriana Castro Zapata y Anita González Bustamante</i>	
Avaliação da Formação de Agentes Prisionais do Ceará Em Educação de Jovens e Adultos (EJA)	78
<i>Wagner Bandeira Andriola</i>	
Enseñar la Justicia Social en Educación Infantil	93
<i>Rocío García-Peinado, Ana María Martínez Peiret, Carla Morales Pillado y Jessica Vásquez Sepúlveda</i>	
Aprendiendo de las Voces de los Alumnos y Alumnas para Construir una Escuela Inclusiva	114
<i>Marta Sandoval Mena</i>	
Educação e Epistemologías. O Contributo do Orçamento Participativo na (des) Construção do Conhecimento-Emancipação	126
<i>Nuno Silva Fraga</i>	
Estrategias de comunicación para el descubrimiento y uso de Recursos Educativos Abiertos	141
<i>Reyna Rivera Morales, Alejandro López Ibarra, María Soledad Ramírez Montoya</i>	
La inclusión de las familias inmigrantes en la escuela: El caso de una Comunidad Peruana en Japón	158
<i>Patricia Nakamura Goshima</i>	



TRABAJAR POR LA JUSTICIA SOCIAL DESDE LA EDUCACIÓN

F. Javier Murillo y Reyes Hernández Castilla

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2011) - Volumen 9, Número 4

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num4/editorial.pdf>



Desde que Platón en su *República* planteara la Justicia como una de las virtudes fundamentales, la base de las demás, se ha considerado como una de las metas a conseguir por la sociedad. Sin embargo, fue en la primera revolución industrial cuando este concepto, ya con su adjetivo de Social, cobra toda su fuerza y su sentido. En esta últimas décadas, la preocupación se incrementa, de tal forma que Julián Marías llegó a decir que "el siglo XX no sería entendible sin ese término" (Marías, 1974: 7). Con la globalización, los movimientos migratorios y la crisis, las desigualdades se hacen más complejas: género, clase social, cultura, lengua materna, capacidad, orientación sexual... se erigen como causas de exclusión. La brecha entre norte-sur, ricos y pobres, nativos-inmigrantes, más capaces-menos capaces... se acrecienta, pero también la sensibilidad por construir una sociedad más justa. Con esos antecedentes, el movimiento ciudadano, ya internacional, de los Indignados está más que justificado. Sin embargo, además de indignarse, hay que actuar.

Y en ese contexto, la educación juega un papel fundamental. Lejos quedan los planteamientos pesimistas de que la escuela es un mero instrumento de reproducción social, como defendían tanto los Informes Coleman (1966) y Plowden (1969) como los sociólogos franceses (Bourdieu y Passeron, 1972). La escuela, por un lado, es el instrumento que utiliza la sociedad para legitimar las injusticias a través de su competencia para otorgar y denegar títulos (Connell, 1997) y, por otro lado, ha quedado demostrada su capacidad para compensar las diferencias de partida y contribuir a la movilidad social.

De esta forma, es necesario recuperar el concepto de Justicia Social en la educación, últimamente sustituido por equidad educativa -mucho más restrictivo y menos ambicioso-, y situarlo en primer término de la agenda política y social. Ya no es suficiente que los niños, niñas y adolescentes aprendan Lengua o Matemáticas, como nos recuerda PISA, es preciso que las escuelas contribuyan a la construcción de una sociedad más justa.

En este número monográfico de *REICE. Revista Iberoamericana de Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* se aborda el tema de la Justicia Social en Educación desde diferentes perspectivas.

En el primer artículo, de carácter marcadamente propedéutico, los profesores de la Universidad Autónoma de Madrid, [F. Javier Murillo](#) y [Reyes Hernández Castilla](#), se sumergen en la compleja tarea de definir qué es eso llamado Justicia Social. Comenzando con Platón y acabando con las últimas aportaciones internacionales, estos autores intentan dar una visión diacrónica y didáctica de las distintas contribuciones que han conformado esa poderosa idea.

[Eva Gamarnikow](#), especialista en Educación para la Justicia Social y coordinadora del Máster en Justicia Social y Educación del prestigioso *Institute of Education* de la Universidad de Londres, aborda con su artículo *El derecho a la Educación en el Gobierno y las políticas sobre Derechos Humanos: Informando y supervisando la Educación Intercultural*, el tema de la creciente multiculturalidad desde la perspectiva de las políticas públicas y el planteamiento de los derechos del niño. Su objetivo es explorar cómo responden los países europeos a la obligación, según los derechos humanos, de desarrollar la educación multicultural o intercultural. El trabajo se basa en los informes periódicos presentados al Comité sobre los Derechos del Niño, para analizar los discursos de los países europeos en el creciente multiculturalismo y el cambio educativo. El foco de la discusión se sitúa sobre las tensiones y ambigüedades discursivas en las políticas educativas del Estado producidas por los imperativos contradictorios de los sistemas educativos nacionales, históricamente comprometidos con la transmisión de la identidad nacional, y de la educación intercultural.

Gabriela J. Krichesky, Cynthia Martínez-Garrido, Ana María Martínez Peiret, Alba García Barrera, Adriana Castro Zapata y Anita González Bustamante, investigadoras del Grupo "Cambio Educativo para la Justicia Social", de la Universidad Autónoma de Madrid, plantean con su artículo las bases para elaborar un programa de formación de docentes sobre Justicia Social. Para ello, sugieren la necesidad de generar espacios de aprendizaje colaborativos, críticos, reflexivos y políticamente comprometidos con la mejora de las oportunidades de vida de los estudiantes y la sociedad en su conjunto.

Aún siguiendo la formación de profesionales, desde una visión radicalmente diferente, Wagner Andriola, aborda el debate en torno a la relevancia de la formación de profesionales de prisión en el área de Educación para Jóvenes y Adultos (EJA). Presenta los resultados de una evaluación sistemática realizada a un curso de mejora en EJA, destinado a 300 funcionarios de la prisión de Ceará, en Brasil, enfocado en los procesos y productos.

El ámbito de la Justicia Social en la Educación Infantil es el tema de estudios de Rocío García-Peinado, Ana María Martínez Peiret, Carla Morales Pillado y Jessica Vásquez Sepúlveda, del Grupo de Investigación "Cambio Educativo para la Justicia Social", de la Universidad Autónoma de Madrid. En su texto muestran que la función que los profesores de infantil pueden cumplir supone un papel fundamental en la consecución de una educación más justa que supere las discriminaciones y desigualdades que marginan y excluyen a los niños de menor edad, los más vulnerables de la población.

En su artículo, la profesora Marta Sandoval presenta una extensa revisión bibliográfica sobre la temática de la voz de los estudiantes desde el marco de la investigación inclusiva considerando que las visiones, perspectivas y apoyos representan aportaciones de inestimable valor para construir una escuela para todos. Expone y analiza las modalidades de participación del alumnado en la investigación educativa, centrándose especialmente en la consulta y en los alumnos como investigadores por ser ambas las formas más frecuentes recogidas en la literatura. Aborda, de forma específica, la participación de los alumnos en riesgo de exclusión educativa, y señala algunos obstáculos que los investigadores encuentran cuando llevan a cabo estudios de esta índole.

En el artículo del portugués Nuno Silva Fraga, el octavo de este número monográfico, se aborda el "Presupuesto para la Participación" (PP), entendido como una estrategia de educación para la ciudadanía, que promueve prácticas y acciones participativas y democráticas. Mecanismo que, según el autor y desde la perspectiva del gobierno de una ciudad, actúa a favor de la Justicia Social.

El artículo titulado *Estrategias de comunicación para el descubrimiento y uso de Recursos Educativos Abiertos*, de los profesores mexicanos Reyna Rivera Morales, Alejandro López Ibarra, María Soledad Ramírez Montoya, aborda la difusión del movimiento de Recursos Educativos Abiertos (REA) como respuesta a la disminución del rezago educativo y la brecha digital. A través de una investigación de corte cualitativa estudian qué estrategias de comunicación pueden ser usadas para potenciar el uso de REA en un ambiente de enseñanza innovador. Sus resultados muestran que entre esas estrategias se encuentran el uso de un plan de comunicación combinando comunicación interpersonal y electrónica, segmentando públicos y medios, y atendiendo otros elementos estratégicos como: motivación, claridad de los beneficios para generar mayor participación, liderazgo en la implementación, agentes de cambio que detonen mejoras educativas, actitudes docentes ante las innovaciones, las instituciones como facilitadoras de infraestructura tecnológica, los docentes como mediadores y generadores de nuevas estrategias de enseñanza, así como el rol activo del alumno en la adquisición de nuevos saberes.

Por último, [Patricia Nakamura](#), de la Universidad de Nagoya en Japón, estudia en su artículo la integración de las familias peruanas en la escuela pública japonesa y los factores que estarían influyendo en este proceso de integración. Según los resultados de su estudio cualitativo, demuestra que más allá de factores prácticos como el idioma y la falta de información; existen otros factores relacionados con el capital cultural y la clase social de las familias que estarían influyendo en la relación familia-escuela.

Este número supone el punto de partida de una nueva revista que editará el Grupo de Investigación "Cambio Educativo para la Justicia Social" (<http://www.uam.es/gice>), en colaboración con la Red Iberoamericana de Investigación sobre Eficacia y Cambio en Educación (RINACE): la Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (<http://www.rinace.net/reijs>). Esperemos que con su nacimiento, previsto en febrero de 2012 sigamos colaborando en la construcción de un mundo más justo e inclusivo a través de una mejor educación para todos y todas.



HACIA UN CONCEPTO DE JUSTICIA SOCIAL

F. Javier Murillo Torrecilla y Reyes Hernández Castilla

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2011) - Volumen 9, Número 4

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num4/art1.pdf>

Fecha de recepción: 01 de septiembre de 2011
Fecha de dictaminación: 28 de septiembre de 2011
Fecha de aceptación: 01 de octubre de 2011



Mi voz tiene otra semántica, tiene otra música. Hablo de la resistencia, de la indignación, de la justa ira de los traicionados y de los engañados. De su derecho y de su deber de rebelarse contra las trasgresiones éticas de que son víctimas cada vez más. (Freire, 1997: 97)

Aunque el término Justicia Social tiene poco más de 150 años de existencia, no es exagerado afirmar que la historia reciente de la humanidad ha estado marcada por la lucha por su consecución. Así, por ejemplo, el filósofo español Julián Marías (1974: 7) afirmó que "el siglo XX no sería entendible sin ese término". Sin embargo, o quizá por ello, la única certeza que tenemos sobre el mismo, es su inexistencia en la realidad.

Efectivamente, el anhelo por una mayor Justicia Social surge, en primer lugar, por la nítida percepción de las múltiples y crecientes injusticias que nos rodean; pero también en la búsqueda de una mejor sociedad. El actual movimiento internacional de los Indignados, nacidos en gran medida bajo la inspiración de las palabras de Hessel (2010), es una muestra de que las tradicionales recetas ya no son suficientes.

Sin embargo, en ese término, que está en boca de todos y todos dicen trabajar por conseguirlo, se encuentran visiones de la sociedad y de la justicia radicalmente diferentes. Por lo que es necesario, desde un punto estrictamente científico, desentrañar cómo se está entendiendo y cuáles son sus implicaciones.

En este artículo, se busca hacer un trabajo de arqueología conceptual que se apoya y complementa con otros estudios más exhaustivos sobre el tema (Miller, 1976; Rafael, 2001, Fleischacker, 2004; Barry, 2005; Jackson, 2005) elaborados desde la filosofía política, pero que sirven para ayudarnos a entender mejor la aplicación de la Justicia Social a la Educación.

1. DE PLATÓN A TAPARELLI: UNA PRIMERA APROXIMACIÓN HISTÓRICA AL CONCEPTO DE JUSTICIA

El concepto de Justicia (aún sin el adjetivo de social) tiene su origen en la República de Platón (2003). Y aunque su significado ha cambiado mucho en estos siglos transcurridos, su primigenia concepción ha marcado de forma clara su significado actual.

Como punto de partida, Sócrates y sus interlocutores, protagonistas de la *República*, definen justicia como "Ayudar a los amigos y dañar a los enemigos". Sin embargo, descontentos con esa primera aproximación, Sócrates decide construir su famosa ciudad, "kallipolis", (Καλλίπολις), para estudiar los orígenes de la justicia y la injusticia (Kamtekar, 2001). Allí, la describe en términos de proporción entre un sistema tripartito de apetito, pasión y razón. Concretamente, decía que la justicia se alcanza cuando se consigue un adecuado balance entre esos elementos, tanto en la ciudad-Estado como en el cuerpo.

Tras construir la ciudad utópica, Sócrates y sus interlocutores dedican el Libro VII a discutir sobre la educación necesaria para mantener la justicia dentro de sus muros. Así, la idea de Estado debería basarse en cuatro virtudes, las llamadas cardinales de la filosofía moral clásica: Prudencia, Fortaleza, Templanza y Justicia como virtud fundante. De esta forma, Platón asociaba Justicia con armonía social. No es un mal punto de partida.

Aristóteles, teniendo como referencia las ideas de Platón, intenta desentrañar el concepto de justicia y sus componentes en la obra clave *Ética Nicomaquéa* (Aristóteles, 2003). Allí reconoce como uno de ellos la Justicia Distributiva, propuesta que ha marcado el significado de Justicia Social hasta nuestros días. Entiende por Justicia Distributiva "dar a cada uno lo que le corresponde; es decir, en proporción a su contribución a la sociedad, sus necesidades y sus méritos personales", y se refiere a honores, salud y

bienes materiales. De esta forma, si se hace la distribución de las riquezas comunes, se hará según la razón que guarden entre sí las aportaciones particulares. Lo injusto consiste en estar fuera de dicha proporción. Junto a esta justicia distributiva, menciona la justicia conmutativa o correctiva, que restaura la igualdad perdida, dañada o violada, a través de una retribución o reparación regulada por un contrato.

Un tercer hito en esta breve revisión histórica del concepto de Justicia es Santo Tomás de Aquino. Este teólogo y filósofo italiano del siglo XIII entiende la Justicia como la Ley Natural. En su *Summa Theologiae* define a la justicia como “el hábito por el cual el hombre le da a cada uno lo que le es propio mediante una voluntad constante y perpetua”. Distingue el sentido general y particular de la justicia (Santo Tomás de Aquino, 2002). En un sentido general, la justicia es la virtud por la cual una persona dirige sus acciones hacia el bien común. Cada virtud, explica Santo Tomás, “dirige su acto hacia el mismo fin de esa virtud”. La justicia es “distinta de cada una de las otras virtudes porque dirige todas las virtudes del bien común”. La justicia sobresale, en primer lugar, entre todas las virtudes porque apunta a la rectitud de la voluntad por su propio bien en nuestras interacciones con los demás. Todas las demás virtudes funcionan ya sea internamente o hacia los demás. En el primer caso, son dirigidas hacia el bien del individuo actuante como un acto de auto-perfección como, por ejemplo, la prudencia y la fortaleza. En cambio, la valentía puede dirigirse hacia los demás sólo en circunstancias especiales y extraordinarias, como en la guerra o en casos donde el peligro atípico esté presente (Berchams, 2003; Yon, 2005).

De esta forma, la definición clásica de justicia elaborada por Aristóteles y desarrollada por Santo Tomás de “dar a cada uno lo suyo” sirvió como base al pensamiento social cristiano en la elaboración de su propio planteamiento de Justicia Social, a partir del cual pueden comprenderse las nociones de los derechos (como tener derecho a), y por tanto, la valoración de una conducta correcta y de lo correcto de una situación. Es decir, lo que a una persona le corresponde, lo que es suyo, es a lo que la misma tiene derecho. Estas acciones, dirigidas a asegurar a una persona lo que le es propio, constituyen la conducta correcta. Y es una situación justa, por ende, el estado final de cosas en el que a la persona se le ha dado lo que le es propio a través de la conducta correcta de otros que la hicieron posible. La justicia siempre se dirige hacia el bien de otro, hacia el bien común. En la tradición católica, la justicia así indicada también se le ha llamado justicia general, justicia legal y justicia social.

Santo Tomás, además, distingue dos tipos de justicia: la justicia distributiva y la justicia conmutativa. La justicia distributiva implica una obligación de distribuir los bienes proporcionalmente de acuerdo con la contribución de cada persona a la sociedad. Gobierna la relación entre la comunidad como un todo, supervisada por el Estado en su jurisdicción, y cada persona individual en la comunidad. La justicia conmutativa, por su parte, gobierna las relaciones entre las personas. Depende de la igualdad básica de las partes de un acuerdo. La habilidad de intercambiar libre y abiertamente es un factor importante en la distribución justa de los bienes de la sociedad. De esta manera, la justicia distributiva es tanto un prerrequisito como un resultado de la justicia conmutativa.

2. UTILITARISMO Y CONTRACTUALISMO COMO TEORÍAS FUNDANTES DE LA VISIÓN ACTUAL

Aun sin centrarse específicamente en el tema de la Justicia, dos corrientes filosóficas han marcado, por acción o por reacción, el concepto actual de Justicia Social, ellas son el Utilitarismo y el Contractualismo.

Filósofos del siglo XVIII como David Hume (1739, 1751), Adam Smith (1775) o Bentham (1789), o del XIX como John Stuart Mill (2010) defendieron la teoría moral Utilitarista. Así, basan sus ideas en el siguiente

principio: "la mejor acción es aquella que procura la mayor felicidad al mayor número y la peor acción la que, del mismo modo, otorga miseria" (Hutcheson, 1725: 8). Los grandes pensadores utilitaristas eran teóricos sociales y economistas, cuya doctrina moral pretendía satisfacer las necesidades de sus más vastos intereses y ajustarse a un esquema general. Su idea base es que cuando las instituciones más importantes de la sociedad están dispuestas de tal modo que obtienen el mayor equilibrio neto de satisfacción distribuido entre todos los individuos pertenecientes a ella, entonces la sociedad está correctamente ordenada y es, por tanto, justa.

El utilitarismo defiende como principio de justicia la maximización de la utilidad del colectivo: así como el bienestar de una persona resulta de la suma de sus placeres, también el bienestar de cualquier grupo de personas puede ser entendido como la suma de los placeres de sus integrantes. En ese sentido, Sen y Williams (1982) lo definen como la combinación de tres elementos: en primer lugar, el *consecuencialismo*, entendido como las líneas de acción, las cuales deben elegirse sobre la base de los estados que de ellas resultarían como producto, lo que el juicio de una acción no contempla *quién hace qué a quién* sino solamente las eventuales consecuencias que implica. Por otro lado, el *bienestarismo* implica la evaluación de los estados sociales atendiendo al bienestar, la satisfacción o la obtención de aquello que las personas prefieren, de modo que toda la información relevante para la toma de una decisión social se reduce a la utilidad que las personas involucradas obtienen en un estado social dado. Y, por último, *sum-ranking* en el que se juntan todas las unidades de utilidad en una masa total y única, en el proceso se pierden las identidades y la individualidad de las personas así como las características distributivas de la utilidad. Con todo ello, el utilitarismo, en esencia, propugna la elección de una acción en función de sus consecuencias y una valoración de las consecuencias en términos de bienestar. Para estos autores, de lo que se trata es de convertir la moral en ciencia positiva, capaz de permitir la transformación social hacia la felicidad colectiva.

Un elemento que Rawls (1971) destaca de la visión utilitaria de la justicia es que no importa, excepto de manera indirecta, ni cómo se distribuya esta suma de satisfacciones entre los individuos, ni cómo un hombre distribuye sus satisfacciones en el tiempo. La distribución correcta en cada caso es la que produce la máxima satisfacción, así de sencillo. La sociedad tiene que asignar sus medios de satisfacción, cualesquiera que sean, derechos y deberes, oportunidades y privilegios, y diversas formas de riqueza, de tal modo que, si puede, obtenga este máximo. Pero, en sí misma, la distribución de satisfacciones es mejor que ninguna otra, excepto en el caso en que una distribución más igualitaria sea preferida a romper vínculos.

La otra gran corriente filosófica de los siglos XVII a XIX que deja una gran influencia en la concepción actual de Justicia Social es el Contractualismo, la teoría del Contrato Social. Thomas Hobbes (1996), John Locke (2003), Jean-Jacques Rousseau (1964) e Immanuel Kant (2005) son algunos de sus representantes clave.

En esencia, la teoría defiende que los seres humanos acuerdan un contrato social implícito para vivir en sociedad, lo que les otorga ciertos derechos a cambio de abandonar la libertad de la que dispondrían en el "estado de Naturaleza". En este estado, o situación inicial, los hombres son libres, iguales e independientes (Locke, 2003), pero no habría trabajo, ni agricultura, ni cultura, ni transporte, la vida de los hombres sería solitaria y peligrosa, dado que existiría el riesgo permanente de ser asaltado o morir asesinado. La opción es establecer un contrato que funde un orden social o civil que atienda exclusivamente a suplir esas carencias del estado de naturaleza, es decir, aplicar una justicia o una autoridad que diga, en caso de choque entre dos individuos, qué se debe hacer.

Con ello, siempre que cierta cantidad de hombres y mujeres se unen en una sociedad, renunciando cada uno de ellos al poder ejecutivo que les otorga la ley natural en favor de la comunidad allí, y sólo allí, habrá una sociedad política o civil. Mediante un acuerdo entre los hombres y mujeres establecerían un contrato social, cuyas cláusulas serían los derechos y deberes que permiten al hombre vivir en sociedad; los derechos y deberes no son inmutables o naturales, los hombres pueden cambiar los términos del contrato si así lo desean. Pero un mayor número de derechos implica mayores deberes; y menos derechos, menos deberes. Desde esa perspectiva, es el Estado la institución creada para hacer cumplir con el contrato.

Partiendo de estas ideas, algunos contractualistas ven la Justicia de diferente forma. Así, para John Locke no existe justicia imparcial que garantice los derechos naturales, dado que ésta surge de las leyes dadas por ese contrato. Para Rousseau (1964), por su parte, la justicia no puede definirse solo como una igualdad formal sino como el ejercicio de la libertad, que demanda, además, una serie de condiciones de igualdad material, o si se quiere económica y social. El concepto de contrato es una ley que une los derechos y los deberes con el fin de conducir la justicia a su objeto. Por otro lado, Kant (2005) no examina la justicia como una virtud específica. Elabora una ética autónoma en la que se deben cumplir tres criterios: la auto-obligación, la incondicionalidad y la universalidad. De esta forma, el comportamiento se ajusta a diferentes criterios impuestos: actuar por deber, contra el deber y en función de los fines, es decir, para conseguir algo. Con ello, los calificativos morales solo pueden adjudicarse al hombre y no a los hechos. El hombre es el único digno de ser bueno o malo, justo o injusto, pues ello depende de un acto voluntario. Su comportamiento es moral y justo cuando hace lo que debe hacer obedeciendo a una ley universal. En definitiva, Kant supedita el conocimiento científico al servicio de la moral y se educa para realizarse y mejorarse.

Estas ideas contractualistas están en la base posteriores planteamientos sobre la Justicia Social, fundamentalmente en Rawls (1971). Pero también son la base para que, por ejemplo, Martha Nussbaum (2006) critique con dureza, aunque sin alejarse de los planteamientos contractualistas, la idea de que los hombres en estado original sean libres, iguales e independientes, por lo que ello deriva en la concepción de justicia para, por ejemplo, las personas con discapacidad basándose en la importancia de tener cierta igualdad de facultades.

3. LO SOCIAL DE LA JUSTICIA

No fue hasta mediados del siglo XIX cuando se utiliza por primera vez el término de Justicia Social, en boca de Luigi Taparelli d'Azeglio, sacerdote jesuita italiano. En su obra *Saggio teoretico di dritto naturale, appoggiato sul fatto* (Ensayo teórico sobre el derecho natural apoyado en los hechos), publicado en 1843, en Livorno, Italia, señala lo siguiente: "...la justicia social debe igualar de hecho a todos los hombres en lo tocante a los derechos de humanidad,..." (Taparelli, 1949). Términos e ideas que fueron retomados apenas unos años después por Antonio Rosmini-Serbati en *La Costituzione Civile Secondo la Giustizia Sociale* (1948).

Taparelli fundó sus ideas en una renovación del pensamiento tomista y consideró que la justicia social era diferente tanto de las nociones de justicia conmutativa como de la justicia distributiva, propia, como hemos visto, del pensamiento aristotélico-tomista.

La expresión "Justicia Social" se generalizó en las últimas fases de la Primera Revolución Industrial, y la idea era aplicarla a los conflictos obreros que se extendieron a raíz del establecimiento del maquinismo y la sociedad industrial. Bajo este sistema económico irá evolucionando y no será ajena a los mecanismos de desarrollo de la economía. Su puesta en práctica se basó en el crecimiento económico generado por la sociedad industrial y, entre ésta, de modo especial, por la economía de mercado. Nació bajo el signo de la protección, objetivada en la clase trabajadora explotada, para más tarde aspirar a corregir todos los defectos provocados por el sistema capitalista. De manera, la Justicia Social creció al amparo de unas premisas motivadas por la injusticia económica.

Tuvieron que transcurrir varias décadas para que el término Justicia Social volviera a ser utilizado, concretamente en los "*Fabian Essays in Socialism*" de 1889. Estos textos suponen la base de los llamados socialistas fabianos en Inglaterra y consideran que la justicia social desempeña el papel de finalidad ética por excelencia, para guiar la evolución social mediante cambios no revolucionarios hacia un sistema de socialdemocracia. A partir de aquí, fue adoptado por los partidos socialdemócratas, principalmente en Inglaterra, Francia y Argentina.

En 1919 se crea la Organización Internacional del Trabajo (OIT), que incorpora la noción de justicia social a su Constitución, en la primera frase, como fundamento indispensable de la paz universal: "Considerando que la paz universal y permanente sólo puede basarse en la justicia social..." (Constitución de la Organización Internacional del Trabajo -OIT-, 1919).

En 1931, la noción de justicia social se incorpora plenamente a la Doctrina social de la Iglesia Católica, al utilizarla el papa Pío XI en la Encíclica *Quadragesimo anno*. Para Pío XI, la justicia social es un límite al que debe sujetarse la distribución de la riqueza en una sociedad, de modo tal que se reduzca la diferencia entre los ricos y los necesitados:

A cada cual, por consiguiente, debe dársele lo suyo en la distribución de los bienes, siendo necesario que la partición de los bienes creados se revoque y se ajuste a las normas del bien común o de la justicia social, pues cualquier persona sensata ve cuán gravísimo trastorno acarrea consigo esta enorme diferencia actual entre unos pocos cargados de fabulosas riquezas y la incontable multitud de los necesitados. (Pío XI, 1931)

La aparición en las primeras décadas del siglo XX del constitucionalismo social, el Estado de bienestar y el derecho laboral, son cuestiones que rápidamente se vincularon con las ideas de justicia social.

4. APROXIMACIONES ACTUALES AL CONCEPTO DE JUSTICIA SOCIAL

Tres grandes concepciones de Justicia social conviven en la actualidad: Justicia Social como Distribución (Rawls, 1971; Nussbaum, 2006; Sen 2010), Reconocimiento (Collins, 1991; Fraser y Honneth, 2003; Fraser, 2008) y Participación (Young, 1990; Miller, 1999; Fraser y Honneth, 2003; Fraser, 2008). El primero está centrado en la distribución de bienes, recursos materiales y culturales, capacidades; el segundo en el reconocimiento y el respeto cultural de todas y cada una de las personas, en la existencia de unas relaciones justas dentro de la sociedad; y el tercero está referido a la participación en decisiones que afectan a sus propias vidas, es decir, asegurar que las personas son capaces de tener una activa y equitativa participación en la sociedad. Obviamente, no son conceptos independientes, sino que comparten muchos de sus planteamientos. Así, por ejemplo, la marginación económica está normalmente asociada al clasismo, lo que es un ejemplo de no reconocimiento material; lo mismo se puede decir de los que son discriminados por razones de etnia, género, capacidad u otras dimensiones culturales, que sufren

con mayor probabilidad explotación económica. Veamos con más detalle estos conceptos y su implicación en la educación.

4.1. Justicia como distribución

La Justicia Distributiva está basada en el modo en que los bienes primarios se encuentran distribuidos en la sociedad (Rawls 1971; Beauchamp, 2001). Sus principios, que delimitan la apropiada distribución de los beneficios y los lastres en la sociedad, son los siguientes:

- Justicia igualitaria (*Equal-share-based*): a cada persona una parte igual. Aunque esta idea puede resultar inicialmente sencilla, la principal dificultad que entraña es que las personas comienzan con diferentes beneficios y lastres sociales. No son iguales en todos los aspectos, de modo que la igualdad en la distribución de los bienes sociales acarreará desigualdades inmerecidas; dichas desigualdades podrían evitarse mediante la redistribución, por medios tales como la tributación redistributiva y un sistema de bienestar social.
- Justicia según la necesidad (*Needs-based*): a cada persona de acuerdo con sus necesidades individuales; de tal forma que los que tienen más necesidades de un bien deben poseer asignaciones mayores. Este principio demanda una redistribución de los bienes sociales cuando ésta sea necesaria para satisfacer las necesidades humanas básicas. Así, exige una redistribución de los bienes sociales para impedir que las personas vivan en condiciones de desventaja social y material significativas por causas ajenas a su voluntad.
- Justicia según el mérito (*Merit-based*): a cada persona según sus méritos. Según este planteamiento los que más contribuyen a la generación de beneficios sociales y de riqueza deben tener también una mayor proporción de los mismos (Beauchamp, 2001). Desde esta forma, la ideología liberal defiende que el mismo es la base de la generación de riqueza y el trabajo contributivo, dado que aporta un incentivo para lo que más aportan. Las diferencias entre los individuos que son relevantes para la distribución diferencial de los bienes sociales es su propia contribución a la generación de beneficios sociales.

A estos tres principios habría que añadirle un cuarto:

- El principio de diferencia, según el cual las desigualdades sólo se pueden justificar si benefician a los más desaventajados, ya que de lo contrario no son lícitas. Rawls (2001:123) entiende que este concepto debe ir en beneficio de los menos aventajados, sirviéndose del principio de compensación y de las políticas de discriminación positiva, de modo que las desigualdades naturales o de nacimiento sean compensadas.

Es interesante que para Rawls, el "padre" de este planteamiento desde una concepción moderna, lo que deben estar distribuidos son los bienes primarios; entiende como tales las "cosas que necesitan los ciudadanos en tanto que personas libre e iguales" (Rawls, 2001: 177), y propone una lista no taxativa de esos bienes primarios:

- Derechos y libertades básicas;
- Libertad de desplazamiento y de elección de ocupación;
- Poderes y prerrogativas de los puestos y cargos de responsabilidad en las Instituciones políticas y económicas;

- Ingreso y riqueza;
- Bases sociales de respeto a sí mismo.

Según el autor, esta lista de bienes primarios puede ampliarse "siempre y cuando se respete el límite de la justicia como imparcialidad y el límite de la simplicidad y disponibilidad de información" (Rawls, 1993: 178). Sin embargo, la ampliación de la lista también debería respetar el espíritu de los cinco bienes enumerados, y que no son fines, sino medios.

4.1.2. Enfoque de las capacidades

El economista indio Amartya Sen, con su famosa pregunta ¿igualdad de qué?, introdujo el exitoso enfoque de capacidades. Sen critica la teoría de la justicia distributiva antes descrita, por ser demasiado instrumental. En su texto "*Inequality Reexamined*" (Sen, 1992), plantea que la idea de la justicia se encuentra en las libertades reales que gozan los individuos.

El autor declara su reconocimiento a la teoría de la justicia como imparcialidad de Rawls, pero sostiene que la atención en las posesiones de medios para la libertad (como por ejemplo, los bienes primarios) no pueden proporcionar las comparaciones interpersonales que constituyan una base informacional de la justicia (Sen, 1992: 110). Para esta autor, las exigencias individuales han de ser consideradas no por los medios sino por las libertades de que gozan realmente para elegir entre alternativos modos de vivir. Esta es la libertad real de una persona y se representa por su capacidad para conseguir combinaciones alternativas de realizaciones o haceres y estares (Sen, 1992, 2009). Esta es la diferencia entre Sen y Rawls. Mientras este último se centra en los medios para lograr los fines deseados por los individuos, Sen fija su atención en la libertad real de las personas concebida como la capacidad de lograr realizaciones, lo que constituye un fin para cada persona.

Sen acepta el primer principio de justicia planteado por Rawls referido a la Justicia igualitaria, así como de la igualdad de oportunidades señalada por la primera parte del segundo; la segunda parte del segundo principio de justicia de Rawls indica que sólo se admitirán políticas públicas que traten a las personas de forma desigual si benefician a los más desfavorecidos. Y de nuevo se pregunta: ¿Desfavorecidos en qué? El argumento del economista es que no se deben considerar solamente recursos (los bienes primarios de Rawls), sino más bien las capacidades y libertades reales en distintos ámbitos.

De esta forma, Sen (1992) considera que el enfoque de Rawls es insuficientemente igualitario. A su juicio, una propuesta de equidad no debería concentrarse en la igualdad de bienes primarios como sugiere Rawls (pero tampoco en la igualdad de recursos como propone Dworkin, 1981). Los bienes primarios y los recursos son importantes como medios para obtener funcionamientos importantes, pero el problema de concentrarnos en estos instrumentos es el "olvido" que se realiza, al no tener en cuenta las distintas capacidades de los individuos para transformarlos en funcionamientos. De forma explícita señala:

Los recursos de que dispone una persona o los bienes que alguien tiene pueden ser indicadores muy imperfectos de la libertad de que realmente disfruta la persona para hacer esto o ser aquello [...] las características personales y sociales de distintas personas, que pueden variar ampliamente, pueden llevarnos a variaciones interpersonales considerables en la transformación de recursos y bienes elementales, en realizaciones [...]. El cambio de atención en la filosofía política contemporánea, tal como ocurre en las teorías de Rawls, hacia comparaciones interpersonales basadas en los recursos puede verse claramente como un paso hacia una mayor atención a la libertad. Pero estos cambios son esencialmente insuficientes. (Sen, 1992: 51-52)

Sen (1992, 2009) es consciente de que su concepto capacidad necesita alguna precisión sobre los funcionamientos que la "sociedad" considera básicos. Por eso, establece que el condicionamiento de que se evalúe el bienestar en función de las capacidades y funcionamientos no implica que todos los tipos de capacidades sean igualmente valiosos, ni tampoco que cualquier capacidad deba tener algún valor al evaluar el bienestar de un individuo. Para él, lo importante de su enfoque es que exige que examinemos el valor de los procedimientos y las capacidades, en vez de atender sólo a los medios necesarios para tales realizaciones y libertades.

Si la evaluación de la justicia distributiva nos requiere tomar nota de las oportunidades reales de un individuo para la búsqueda de sus objetivos, entonces no es adecuado concentrar la atención en los ingresos, o a los bienes primarios, o sólo a los placeres y deseos. Las verdaderas capacidades de una persona deben, directa o indirectamente, ser contabilizadas con las desventajas y problemas de un individuo. Esto es debido a que algunos de nosotros hemos pensado que es necesario ir más allá de las teorías de justicia más viejas, y de enfocarse en las capacidades por sí mismas cuando se evalúa la justicia distributiva y lo justo. (Sen, 2002: 5)

Una visión complementaria del enfoque de las Capacidades es aportada por la profesora estadounidense Martha Nussbaum (2000, 2006) desde la Filosofía Política. Esta autora parte, como Sen, de las ideas de Rawls, cuyos planteamientos considera como la teoría política más sólida y útil para abordar problemas contemporáneos. Sin embargo, sus aportaciones nacen como crítica al Contractualismo, situado en la base de los planteamientos de rawlianos. En su obra fundamental, *Las fronteras de la justicia* (Nussbaum, 2006), aborda esa crítica a partir de tres elementos que éste deja de lado (lo que ella llama los tres problemas no resueltos de la justicia): la justicia hacia las personas con discapacidad, a las relaciones internacionales, y al tratamiento de los animales no humanos. Entiende que el enfoque de las capacidades ofrece una alternativa más adecuada.

Según los planteamientos de Rawls, los individuos que participan en la elección de los principios de justicia en la posición original han ser independientes y tener cierta igualdad de facultades. Sólo de esa forma estarán en condiciones de aplicar las consideraciones de justicia. Efectivamente, la base del contractualismo es que para establecer un acuerdo, para que las personas puedan negociar, deben tener dotes y facultades personales dentro de los márgenes de la normalidad. Con ese planteamiento, una vez elegidos los principios que determinan la estructura básica de la justicia social, es en el nivel legislativo cuando se tienen en consideración peculiaridades personales como las discapacidades físicas y mentales, no tenidas en cuenta en el nivel de los principios.

Defiende que este procedimiento es injusto hacia las personas con discapacidad dado que, por una parte, no parece correcto excluir a los discapacitados de la posición original. Es cierto que algunas personas en situación de discapacidad mental no podrían formar parte de la deliberación original, pero al tenerlos en cuenta sólo en un segundo momento, la legislación y las medidas que atienden a sus limitaciones parecen ser asunto de caridad, no de justicia básica, con lo cual se los trata como ciudadanos de segunda. Pero, también aduce que, a pesar de las condiciones de equidad o imparcialidad impuestas por el velo de ignorancia es, en este caso, injusto.

La negociación está concebida según el modelo de la elección económica o racional, que pretende simplemente maximizar los objetivos personales: obtener beneficios de la cooperación, normalmente económicos. De esta forma, dentro de las preferencias y las motivaciones más fundamentales de la acción y, por tanto, de la elección de los principios más básicos de justicia, parece improcedente excluir el bienestar y la felicidad de los otros. Y para que las necesidades de los discapacitados estén presentes

desde el principio, así como la simpatía, la sociabilidad y la preocupación por los otros, es necesario no concebir la justicia social como el resultado de un pacto (es decir, abandonar la estrategia contractualista) a partir del bienestar de los individuos y la atención a sus necesidades y capacidades más básicas.

De ahí la esencia del enfoque de las capacidades, considerar las dimensiones fundamentales de la vida de las personas como el criterio fundamental de la justicia social. De acuerdo con esta teoría, el ordenamiento económico, social y jurídico es justo o injusto no por ser objeto de un contrato original, sino por facilitar a las personas las capacidades básicas para llevar una vida plena, a partir de sus necesidades y características personales. Con ello Martha Nussbaum (2006), que empezó a analizar los conceptos de Sen, continuó trabajando de manera independiente y elabora una lista de las capacidades básicas que conforman su teoría, entendidas como el conjunto de funcionamientos que son factibles para una persona, pudiendo elegir. Las denomina las diez capacidades funcionales humanas centrales:

1. Vida. Toda persona debería ser capaz de llevar una vida de una duración normal.
2. Salud corporal. Tener adecuadas condiciones de salud, alimentación y vivienda.
3. Integridad corporal. Gozar de libertad de movimientos y seguridad. Estar a salvo de la violencia sexual, de género, de abusos sexuales. De disfrutar de la satisfacción sexual y elección en materia de reproducción.
4. Sentidos, imaginación y pensamiento. Recibir una educación que permita desarrollar estas capacidades y un ambiente de libertad para manifestar gustos y creencias. Utilizar la mente con garantías de usar la libertad de expresión, política artística y de culto religioso.
5. Emociones. Capacidad de amar, de estar agradecido en las diversas formas de asociación humana. Tener vínculos afectivos con cosas y personas ajenas a nosotros mismos. Supone la capacidad de desarrollarse emocionalmente.
6. Juego. Ser capaz de jugar y reír.
7. Razón práctica. Ser capaz de formular una concepción del bien y un plan de vida e iniciar una reflexión crítica sobre la planificación de la vida. Supone la protección de la libertad de conciencia.
8. Afiliación. Capacidad de vivir con otros, de establecer relaciones sociales, de ser respetado y no discriminado. Ser capaces de vivir con otros hacia otros, reconocer y mostrar interés por otros seres humanos y comprometerse en diversas formas de interacción social. Ser capaces de ser tratados como seres dignos cuyo valor es idéntico al de los demás. Ello implica protección contra la discriminación por motivo de raza, sexo, orientación sexual, religión, casta, etnia u origen nacional.
9. Control sobre el propio ambiente. Gozar de oportunidades de participación política, derechos de propiedad y del trabajo. Desde el punto de vista político ser capaz de participar eficazmente en las decisiones políticas, junto con la libertad de expresión y de asociación. Y, por otro, desde el material, ser capaces de poseer propiedades no solo de manera formal sino de una oportunidad real en base de igualdad con otros. Tener derecho de búsqueda de empleo en condiciones de igualdad con otros.
10. Otras especies. Ser capaz de respetar a los animales, las plantas y demás especies del mundo natural.

La propia Nussbaum denomina su enfoque como neorastototélico. Su planteamiento identifica una idea del ser humano como ser libre y digno. Mientras que el enfoque de Sen se considera más neokantiano. Esta filósofa habla de diez capacidades relacionadas con la educación, aunque algunas de ellas no están tan directamente ligadas sino quizás de un modo más amplio con la participación.

4.2. Justicia como reconocimiento

El segundo gran planteamiento es lo que se ha llamado la Justicia Relacional (o cultural), definido como ausencia de dominación cultural, no reconocimiento e irrespeto (Fraser, 1997; Fraser y Honneth, 2003).

Como señala Fraser (1997), las reivindicaciones de justicia social en el mundo actual parecen dividirse en dos tipos cada vez más claros. El primero, quizá el más afamado, hace referencia a las de redistribución, reivindicando una distribución más justa de bienes y recursos. Como ejemplos, tenemos las reivindicaciones de la redistribución Norte-Sur. Hoy en día sin embargo, es posible encontrarse con un segundo tipo de reivindicaciones de justicia social en las llamadas "políticas de reconocimiento". Aquí el objetivo que resulta más viable es un mundo que acepte las diferencias de un modo amistoso, en donde el asimilar las normas culturales dominantes o de la mayoría ya no tenga el precio de un respeto igualitario. Se nos presenta efectivamente lo que es entendido como una elección: o redistribución o reconocimiento; o política de clase o política de identidad; o igualdad o diferencia; o pluriculturalismo o igualdad social. Son antítesis falsas.

La valoración de las minorías étnicas, raciales y sexuales intentan desarrollar un nuevo paradigma de la justicia que sitúa al reconocimiento en su centro. El ascenso de la política de Identidad ha cambiado el foco de las reivindicaciones de la redistribución igualitaria. El distanciamiento generalizado de la política cultural respecto de la política social y de la política de la diferencia respecto a la política de la igualdad ha llevado a una polarización. Sin embargo, Fraser sostiene que son falsas antítesis, puesto que se exige tanto la redistribución como el reconocimiento. Hay que integrar los aspectos emancipadores de las dos problemáticas. Consiste en idear una orientación política programática que integre lo mejor de la política de la redistribución y lo mejor de la política del reconocimiento.

El término "reconocimiento" tiene su origen en la filosofía hegeliana y, de manera más específica, de la fenomenología de la conciencia. Desde esta perspectiva, el reconocimiento señala una relación recíproca ideal entre personas, en la que cada uno contempla al otro como su igual y a su vez como separado de sí mismo. Esta relación se compone de la subjetividad: donde cada uno se convierte en ser individual sólo en la medida en que reconoce al otro sujeto y es reconocido por él.

En esa idea, el filósofo político estadounidense Michael Walzer (1983), partiendo de una crítica a la idea de igualdad, habla de las "esferas de justicia", afirmando que de cualquier situación de igualdad pueden surgir desigualdades que será preciso reprimir, y que de esta represión nacerá una desigualdad entre los que posean el poder de represión y aquellos que no lo posean. De este modo, el problema no es la desigualdad, sino la dominación. Y hay que tener en cuenta que para que exista justicia ningún bien social debe ser utilizado como medio de dominación.

Las diferencias entre esta concepción de Justicia como reconocimiento y de Justicia Distributiva pueden ser resumidos por la propia Nancy Fraser (1997) en cuatro elementos:

1. Los dos enfoques asumen concepciones diferentes de injusticia: la estructura económica de la sociedad (marginación, explotación y privación); o injusticias culturales vinculadas a procesos de representación, interpretación y comunicación.

2. Proponen diferentes tipos de soluciones. En el enfoque de la redistribución el remedio de la injusticia es algún tipo de reestructuración económica. Mientras que en el enfoque del reconocimiento la solución es el cambio cultural o simbólico o la reevaluación ascendente de las identidades no respetadas o sus productos culturales.
3. Asumen concepciones diferentes de las colectividades que sufren la injusticia. En el enfoque de la redistribución, los sujetos colectivos de injusticias son clases o colectividades definidas por el mercado o los medios de distribución. La marginación habla de grupos de estratos en terminología de Weber más que a las clases sociales de Marx. Mientras que el enfoque del reconocimiento se refiere al reconocimiento en relación con el género, la sexualidad, etc.
4. Las diferencias de grupo se ven desde el primer enfoque como diferenciales de injusticia, ligadas a estructuras socialmente injustas y por tanto se deben abolir. Frente al enfoque interpretativo está vinculado a una jerarquía de valores y requieren reevaluar los rasgos devaluados.

La profesora Fraser critica ambas posiciones pues describe que las injusticias pueden ser claramente bidimensionales como la raza o la clase social. Reflexiona sobre una "tercera vía", una nueva constelación de la cultura política donde la redistribución y el reconocimiento convergen a causa de la aceleración de la globalización económica y debido al descentramiento del marco nacional como referencia (Fraser y Honeth, 2003). Se plantea ¿cómo elaborar un marco integrador de ambos paradigmas? Es en el enfoque integrador en el que se puede satisfacer los requisitos de la justicia para todos.

4.3. Justicia como participación

La tercera concepción actual de Justicia Social hace referencia a la Participación. Así, sugiere que la Justicia implica la promoción del acceso y la equidad para asegurar la plena participación en la vida social, especialmente para aquellos que han sido sistemáticamente excluidos sobre la base de su etnia, edad, género, habilidad física o mental, educación, orientación sexual, situación socioeconómica u otras características del grupo de pertenencia (Bell, 1997; Hartnett, 2001). De esta forma, la Justicia Social se asienta sobre la convicción de que todos los seres humanos tienen derecho a un trato equitativo, a un apoyo para alcanzar sus derechos humanos y a una distribución justa de los recursos sociales.

En este sentido, esta idea de justicia se fundamenta en la redistribución de bienes primarios, sin embargo considera que no es suficiente con el mero reparto de bienes materiales, sino que también resulta imperativo difundir otros "bienes" asociados. La igualdad de oportunidades, el acceso al poder, la posibilidad de participar en diferentes espacios públicos o el acceso al conocimiento son algunos de estos otros "bienes". De tal forma que la distribución de materiales y de reconocimiento son, sin duda, nociones de justicia. Por ello se ha de ampliar este planteamiento y entender la justicia social como un procedimiento o proceso en la medida se convierte en una herramienta para lograr una justicia distributiva y un reconocimiento político.

Honneth (2003) considera que una de las formas de falta de respeto o minusvaloración de las personas está directamente relacionada con la participación democrática. De modo que los ciudadanos sin ésta se encuentran directamente y estructuralmente excluidos de determinados derechos otorgados por la propia sociedad. El hecho de experimentar la negación de estos derechos conlleva la falta de consideración propia y de respeto hacia uno mismo. En estas circunstancias se merma la capacidad de relacionarse como un igual poseyendo los mismos derechos que los demás ciudadanos. Para Honneth existe un

vínculo claro entre la ausencia de respeto y reconocimiento y la falta de participación en la comunidad amplia y sus instituciones.

Esta conexión es igualmente evidente para Iris Marion Young (1990), la cual considera que el enfoque de Justicia Social necesita una perspectiva más extensa acerca la eliminación de la opresión y dominación institucional. Por lo que cualquier enfoque sobre justicia debe estar centrado en los procesos políticos pues conllevan gran variedad de injusticias. Ello incluye tanto la injusta distribución de bienes como la injusta distribución del reconocimiento social. Insiste en situar a la justicia en las normas y los procedimientos de acuerdo con el lugar donde se toman las decisiones. Young (1990) afirma :

La idea de la justicia subraya... los elementos procesuales de la participación en la deliberación en los procesos de toma de decisiones. Para que una norma sea justa, todo el mundo que la aplica debe tener la oportunidad de ser considerado con una voz eficaz y debe tener la posibilidad de estar de acuerdo con ella sin coacción. Para que una condición social sea justa, debe permitir a todos satisfacer sus necesidades y ejercer su libertad; así la justicia requiere que todos puedan expresar sus necesidades. (Young, 1990: 125)

En este sentido, Young subraya que el principal elemento para lograr la justicia distributiva y de reconocimiento de la diferencia se sitúa en las estructuras de toma de decisiones. Defiende un procedimiento democrático como condición básica de la justicia social. Del mismo modo, Carol Gould (2004) insiste en considerar "la diferencia" en la vida pública como un radical incremento de oportunidades de participación en los diferentes contextos de la actividad común. Para el desarrollo personal es necesario tener la posibilidad de ocuparse de la realización de actividades comunes, así como tener iguales derechos para participar en la determinación de estas actividades.

Young aboga por un modelo de *democracia comunicativa*. La participación necesita ejercerse en diferentes instituciones tanto sociales como culturales, en contextos políticos y de gobierno. Esta perspectiva discursiva reclama un modelo más democrático compatible con una gran variedad de nociones de justicia tanto teóricas como prácticas. En este sentido, incrementar la participación supone mejorar las posibilidades de desarrollar una justicia de distribución y de reconocimiento. Este concepto de Justicia Social como "participación" o como procedimiento indica una nueva perspectiva de Justicia Social que complementa a las de "distribución" o "reconocimiento".

5. IDEAS FINALES: LA JUSTICIA SOCIAL COMO VERBO

En esta breve revisión diacrónica sobre el concepto de justicia social, la primera impresión que del mismo se saca es su complejidad, su evolución en el tiempo, y su carácter multidimensional y multidisciplinar, pero también su fuerte componente ideológico.

Como hemos visto, los planteamientos de Platón sobre Justicia como armonía, pero sobre todo de Aristóteles con la idea de Justicia Distributiva (dar a cada uno lo que le corresponda), que luego retomó Santo Tomás de Aquino, han sido la base de la actual concepción de Justicia Social.

Los contractualistas ayudaron a consolidar los planteamientos del filósofo-político John Rawls que, con su obra *Teoría de la Justicia* (Rawls, 1971), marcó un antes y un después en el devenir de ese concepto. Distribución sí, ¿pero de qué? Ese es uno de los debates abiertos en estos años: de bienes primarios como decía Rawls, de recursos, como defiende Dworkin (1981), o de capacidades como destaca Sen (2010), desde el mundo de la economía, y Nussbaum (2000, 2006), desde la filosofía política.

Frente a este planteamiento, que se podría considerar hegemónico, surgen otros nuevos llamados a completar más que a competir con la idea de Justicia como equidad. Así, Fraser (2008) destaca que el planteamiento de Justicia como "reconocimiento" surge del reto de criticar el concepto tradicional. La injusticia no sólo se basa en una inadecuada distribución de bienes, recursos o capacidades sino en la ausencia tanto del reconocimiento de la identidad como de la diferencia. La falta de reconocimiento de un colectivo implica que determinados grupos mantienen una situación privilegiada mientras que otros están oprimidos. De esta forma se avanza sobre el concepto de Rawls, pues incluye además demandas postmateriales, y se acerca a movimientos reivindicativos entorno a la raza, el género o la sexualidad. La privación del reconocimiento de un grupo implica, en muchas ocasiones, además una injusta distribución de bienes materiales.

Recordemos que Iris Marion Young (1990, 2000, 2010) plantea abiertamente la diferencia entre los diferentes grupos sociales, unos son privilegiados y otros son oprimidos. La Justicia Social demanda el reconocimiento explícito atendiendo a estas diferencias de grupo en orden a eliminar esta opresión. Se aleja, por tanto, del punto de vista rawlsiano sobre la justicia distributiva. En realidad se plantea una situación no puramente distributiva sino de eliminación de la injusticia institucionalizada. El reconocimiento es una necesidad vital humana, con dos tipos: igual dignidad para todos, y la política de la diferencia, donde cada uno es reconocido por su particular identidad. Por tanto, se demanda ser universalmente iguales, en derechos y libertades. Esta petición de igual reconocimiento se extiende más allá de la declaración del igual valor que todos los humanos potencialmente tenemos para convertirlo en un hecho real.

Aunque minoritario, la Justicia Social como participación es el tercer gran enfoque. La idea es que no es suficiente quedarse en la mera redistribución de bienes si estos no van acompañados por una igualdad de oportunidades en el acceso al poder, en la posibilidad de participar en diferentes espacios públicos o en el acceso al conocimiento. Con ello, se ha de ampliar este planteamiento y entender la justicia social como un procedimiento o proceso en la medida que se convierte en una herramienta para lograr una justicia distributiva y un reconocimiento político.

Otras miradas alternativas son las de Walzer (1983), que se mueve a favor de un concepto de justicia desde el punto de vista histórico y cultural, por lo que se denomina "ambiental" o contextual, también defendida por autores como Dobson (1998) o Low y Gleeson (1998).

No es fácil definir el concepto de Justicia Social, y mucho menos lo es explicarlo. Posiblemente, una de las dificultades recae en que no tiene un significado único, es altamente político y aprehenderlo es, como poco, resbaladizo. Nos gusta la propuesta de Griffiths que invita a pensar que "justicia social sea un verbo" (Griffiths, 2003: 55); es decir, un proyecto dinámico, nunca completo, acabado o alcanzado "una vez y para todos", siempre debe estar sujeto a reflexión y mejora. Ello, sin embargo, no nos libera de intentar desentrañarlo, sino que nos hace conscientes de la temporalidad de nuestras palabras.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aristóteles (2003). *Ética Nicomaquéa. Ética Eudemia*. Madrid: Gredos.
- Barry, B. (2005). *Why Social Justice Matters*. Cambridge, MA: Polity.
- Beauchamp, T. (2001) *Philosophical Ethics: An Introduction to Moral Philosophy*. Londres: McGraw-Hill Book Company.

- Bell, L. A. (1997). Theoretical foundations for social justice education. En M. Adams, L. A. Bell y P. Griffin (Eds.), *Teaching for diversity and social justice: A sourcebook* (pp. 3-15). Nueva York: Routledge.
- Bentham, J. (1789). *The Principles of Moral and Legislation*. Cambridge, MA: Oxford University Press.
- Berchams, J. (2003) La justicia según Santo Tomás de Aquino. *Arbor: Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 691, pp. 1143-62.
- Clarke, P. (1978). *Liberals and Social Democrats*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Collins, H. (1991). *Fighting words: Black women and the search for justice*. Nueva York: Routledge.
- Dobson, A. (1998). *Justice and the Environment: Conceptions of Environmental Sustainability and Theories of Distributive Justice*. Nueva York: Oxford University Press.
- Dworkin, R. (1981). What Is Equality? Part 2: Equality of Resources. *Philosophy and Public Affairs* 10(4), pp. 283-345.
- Fleischacker, S. (2004). *A Short History of Distributive Justice*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Fraser, N. (1997). *Justice interruptus. Critical reflexions on the "Posocialist" Condition*. Nueva York: Routledge.
- Fraser, N. (2008) *Scales of Justice: Reimagining Political Space in a Globalizing World*. Nueva York: Columbia University Press [traducción al español (2008). *Escalas de justicia*. Barcelona: Herder].
- Fraser, N. y Honneth, A. (2003). Redistribution or recognition? A political-philosophical exchange. Londres: Verso Press. [traducción al español (2005). *Redistribución o Reconocimiento*. Madrid: Morata].
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI.
- Gould, C. (2004). *Globalizing democracy and human rights*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Griffiths, M. (2003). *A fair bit of Difference*. Buckingham: Open University Press.
- Hartnett, D. (2001). *The history of justice*. Paper presented at the Social Justice Forum, Loyola University, Chicago.
- Hessel, S. (2010). *Indignaos*. Barcelona: Destino.
- Hobbes, T. (1996) [1651]. *Leviatán*. Oxford: Oxford Classics.
- Honneth, A. (2003). Redistribution as recognition: A response to Nancy Fraser. En N. Fraser y A. Honneth (Eds.), *Redistribution or recognition: A political-philosophical debate* (pp. 110-197). Londres: Verso.
- Honneth, A. (2009) *Crítica del poder: fases en la reflexión de una teoría crítica de la sociedad*. Madrid: A. Machado Libros.
- Hume, D. (1739). *A Treatise of Human Nature*. Oxford: Oxford Philosophical Texts.
- Hume, D. (1751). *An Inquiry Concerning the Principles of Moral*. Buenos Aires: Kessinger Publishing.
- Hutcheson, F. (1725). *An Inquiry Concerning Moral Good and Evil*. Nueva York: Garland Publications.
- Jackson, B. (2005). The Conceptual History of Social Justice. *Political Studies Review*, 3, pp. 356–373.
- Jost, J. T. y Kay, A. C. (2010). Social Justice: History, theory, and research. En S.T. Fiske, D. Gilbert, y G. Lindzey (Eds.), *Handbook of social psychology* (5th edition, Vol. 2, pp. 1122-1165). Hoboken, NJ: Wiley.

- Kamtekar, R. (2001). Social justice and happiness in the Republic: Plato two principles. *History of political thought*, 22(2), pp.189-206.
- Kant, I. (2005) [1781]. *Crítica de la Razón Pura*. Madrid: Ed. Taurus.
- Kress, G. (1995). Discussing Paulo Freire: Representation and Transformation. En P. Freire, Paulo Freire at the Institute (pp. 38-55). Londres: Institute of Education.
- Locke, J. (2003) [1690]. *Dos ensayos sobre el gobierno civil*. México: Ed. Porrúa.
- Low, N. y Gleeson, B. (1998). *Justice, Society and Nature: An Exploration of Political Ecology*. Londres: Routledge.
- Marías, J. (1974). La justicia social y otras justicias. Madrid: Seminarios y Ediciones.
- Mill, J. S. (2010) [1689]. *La lógica de las ciencias morales*. Madrid: CSIC.
- Miller, D. (1976). *Social Justice*. Oxford: Oxford University Press.
- Miller, D. (1999). *Principles of Social Justice*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Moore, J. (1976). Humes's Theory of Justice and Property. *Political studies*, 24(2), pp.103-126.
- Nussbaum, M. (1992). Human functioning and social justice: in defense of Aristotelian essentialism. *Political Theory*, 2(20), 202-246.
- Nussbaum, M. (2000). *Women And Human Development The Capabilities Approach*. Cambridge: Cambridge University Press [traducción al español (2002). *Las Mujeres y el Desarrollo Humano*. Madrid: Herder].
- Nussbaum, M. (2006). *Frontiers of justice: disability, nationality, species membership*. Cambridge, M. A.: Harvard University Press [traducción al español (2007). *Las fronteras de la Justicia*. Madrid: Paidós].
- Pío XI (2006) [1931]. *Encíclica Quadregesimo anno*. Bogotá: San Pablo.
- Platón (2003). *República*. Madrid: Editorial Gredos.
- Raphael, D. D. (2001). *Concepts of Justice*. Oxford: Oxford University Press.
- Rawls, J. (1971). *A theory of justice*. Cambridge, MA: Harvard University Press [traducción al español (1978). *Teoría de la Justicia*. México: FCE].
- Rawls, J. (1993). *Political Liberalism*. Columbia: University Press [Trad (2004). *El liberalismo político*. Madrid: Crítica].
- Rawls, J. (2001). *Justice as Fairness: A Restatement*. Cambridge, MA: Belknap Press [traducción al español (2001). *La justicia como equidad. Una reformulación*. Madrid: Paidós Ibérica].
- Rosmini-Serbati, A. (1948) [1848]. *La Costituzione Civile Secondo la Giustizia Sociale*. En VVAA, *Cosntitutions of the World from the late 18Th to the midle 19th Century*. Göttingen: Ed. Grotinger.
- Rousseau, J. J. (1964) [1762]. *Contrat Social*. París: Gallimard Pléiade.
- Santo Tomás de Aquino (2002). *Suma Teológica*. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos.
- Sen, A. (1992). *Inequality Reexamined*. Cambridge, MA: Harvard University Press [traducción al español (1995). *Nuevo examen a la desigualdad*. Madrid: Alianza Editorial].
- Sen, A. (2009). *The idea of Justice*. Nueva York: Penguin Press [traducción al español (2010). *La Idea de Justicia*. Madrid: Taurus].
- Sen, A. y Williams, T. (1982). *Utilitarianism and Beyond*. Cambridge, MA: University Press.

- Smith, A. (1975) [1759]. *A Theory of the Moral Sentiments*. Oxford: Clarendon Press.
- Taparelli, L. (1949) [1843]. Saggio teoretico di diritto naturale, appoggiato sul fatto. Roma: Edizioni La civiltà católica.
- Walker, M. (2003). Framing Social Justice in Education: What does the "capabilities" approach offer? *British Journal of Educational Studies*, 51(2), pp.168-187.
- Walzer, M. (1983). *Spheres of justice. A defense of pluralism and equality*. Nueva York: Basic Books [traducción al español (1993). *Las esferas de la justicia. Una defensa del pluralismo y la igualdad*. México: Fondo de Cultura Económica].
- Yon, L. (2005). La justicia de acuerdo a Santo Tomás de Aquino. *Eleuteria*, 3. http://www.eleutheria.ufm.edu/ArticulosPDF/050921_01_LaJusticia.pdf.
- Young, I. M. (1990). *Justice and the politics of difference*. New Jersey: Princeton University [traducción al español (2000). *Justicia y la política de la diferencia*. Madrid: Cátedra].
- Young, I. M. (2000). *Inclusion and Democracy*. Oxford: Oxford University Press.
- Young, I. M. (2010). *Responsibility for Justice*. Oxford: Oxford University Press.



EL DERECHO A LA EDUCACIÓN EN EL GOBIERNO Y LAS POLÍTICAS SOBRE DERECHOS HUMANOS: INFORMANDO Y SUPERVISANDO LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Eva Gamarnikow

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2011) - Volumen 9, Número 4

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num4/art2.pdf>

Fecha de recepción:	03 de julio de 2011
Fecha de dictaminación:	10 de agosto de 2011
Fecha de aceptación:	11 de agosto de 2011



“Más fácil decirlo que hacerlo” fue el título adoptado por la conferencia conmemorando los veinte años de la Convención en los Derechos de los Niños (CRC, 1989)¹, celebrada en el Instituto de Educación en junio de 2009. El conciso título nos recuerda muy claramente que una de las continuas críticas a los derechos humanos es que ellos representan una retórica lista de deseos de buenas ideas, bien en teoría, pero más difícil de conseguir en la práctica. El objetivo de este artículo es investigar una dimensión de los derechos humanos que asegure su cumplimiento. Más específicamente, este artículo se ocupa de analizar los informes producidos por gobiernos nacionales en conformidad con los procedimientos de responsabilidad adoptados por las Naciones Unidas en general, y el Comité sobre los Derechos del Niño específicamente, para promover el cumplimiento de las obligaciones del tratado: presentación de informes periódicos por cada Estado-nación para el escrutinio del Comité, el cual proveerá descripciones detalladas de las políticas nacionales y logros y desafíos en la promulgación de los derechos de los niños.

Esta investigación crítica de informes acerca de la promulgación de las políticas nacionales en el ámbito de los derechos humanos de los niños se enfoca en el artículo 29 (1) (c) de la CRC:

La educación de los niños deberá estar dirigida a: (...)

“c. El desarrollo del respeto por los niños (...) identidad cultural, idioma y valores, por los valores nacionales del país en el cual está viviendo el niño, el país del cual él o ella puede proceder, y por las civilizaciones diferentes a las propias de él o ella.”

La suposición adyacente al argumento del artículo es que, sin importar sus defectos (Gamarnikow, 2011), ésta sub-sección del Artículo 29 se refiere fundamentalmente a una reorientación de los objetivos, *ethos* y contenido de la educación de su enfoque tradicional y la promoción de la identidad nacional y la comunidad imaginada del país, para abrazar un reconocimiento del creciente pluralismo multicultural de los Estados contemporáneos. El artículo 29 (1) (c) está de este modo preocupado por la educación intercultural.

La educación intercultural es un concepto cuestionado. En un extremo de un largo y complejo campo reposa una definición maximalista, como argumenta Gundara (2000), en el que la educación intercultural compromete críticamente con todas las formas de poder e impotencia social en que la cultura representa la realidad vivida de todas las relaciones sociales. De este modo, todas las relaciones sociales que se constituyen en y a través de dinámicas de poder, sean éstas “raza”/etnicidad o género o clase o sexualidad, pueden ser direccionadas, re-formadas y desafiadas en los currículos y prácticas de las escuelas. Esta noción radical de la educación intercultural va mucho más allá de una concepción minimalista que tiende a localizar la problemática de cultura sólo en poblaciones étnicas minoritarias. Aquí la educación intercultural se convierte en una respuesta a la diversidad multicultural en Estados mono-culturales y sistemas educativos (Gill, Mayor y Blair, 1992; Mullard, 1982; Tomlinson, 2008). Mientras la interculturalidad radical desafía las relaciones de poder, las preocupaciones de la posición minimalista son las de orden social, por ejemplo, balanceando la cohesión social nacional y los derechos de las minorías (ver, por ejemplo, la política del Reino Unido sobre cohesión social: Commission on Integration and Cohesion, 2007).

¹ En este artículo se adopta la abreviación CRC 1989 para denotar la Convención en los Derechos de los Niños y CRC para referirse al Comité de los Derechos del Niño.

En este artículo adopto una posición agnóstica en relación a las definiciones y aproximaciones de la educación intercultural. Por razones pragmáticas incluyo cualquier cambio ratificado por los gobiernos nacionales para modificar la educación y la alusión a grupos identificados como educativamente diferentes por motivos de "raza", etnicidad o nacionalidad. Mi preocupación es explorar y analizar lo que los países europeos dicen que están haciendo en el campo de la educación con el fin de cumplir con el Artículo 29 (1) (c), para asignar los discursos políticos, en lugar de participar en la evaluación de la comprensión teórica y claridad conceptual. La visión de la educación intercultural, aunque conceptualmente imprecisa, abre el espacio para localizar el argumento del artículo en el discurso de los gobiernos acerca de los derechos humanos y las prácticas. Mientras activistas anti-racistas y movimientos sociales persiguen agendas más amplias, mi preocupación aquí es explorar cómo los diferentes países describen su entendimiento y promulgación del Artículo 29 (1) (c) en las políticas nacionales de educación y la manera en que estas leyes son reportadas para efectos de monitoreo de las políticas nacionales de educación respecto a los acuerdos mínimos ratificados en la CRC por prácticamente todos los países del mundo.

El artículo comienza describiendo los procedimientos de la gobernanza de los derechos humanos, centrándose específicamente en el papel desempeñado en estos informes periódicos. Está seguido por una breve discusión de las razones y estrategias metodológicas para la selección y análisis de los informes. A continuación pasa a discutir un número de temas centrales discursivos que enmarcan las narrativas de las revisiones periódicas. El artículo concluye, teniendo en cuenta la dirección de los derechos humanos en lo que respecta al Artículo 29 (1) (c), inspirando debates más amplios acerca de tensiones y paradojas en el actual régimen internacional de derechos humanos.

1. GOBIERNO DE LOS DERECHOS HUMANOS: ¿UNIVERSALIDAD O SOBERANÍA NACIONAL?

Las debilidades de implementación son una crítica común a los derechos humanos (Gearon, 2003; Hegarty y Leonard, 1999). Las dificultades de implementación tienen dos razones principales. La primera es la tensión entre la universalidad de los derechos humanos y su promulgación por los gobiernos nacionales dentro de las fronteras nacionales, en el contexto histórico y cultural de sociedades específicas. Mientras los derechos humanos toman la forma de principios generales abstractos, las naciones son sitios específicamente territoriales y sociales, con sus propias narrativas sobre la cultura, la tradición y la historia, así como con cuestiones problemáticas o "desafíos". La aplicación de estos principios generales abstractos es siempre en un contexto específico (Bobbio, 1996; Cassese, 1990; Klug, 2000).

La segunda razón de las tensiones entre la universalidad de los derechos humanos y la especificidad nacional/cultural es inherente al sistema propio de los derechos humanos, en que los Estados son las partes en los tratados de derechos humanos, no los derechos individuales de los sujetos (Douzinas, 2007). La promulgación de los derechos humanos es, por tanto, siempre un sitio para la soberanía nacional, como se ejemplifica en las historias, tradiciones, costumbres y prácticas políticas, jurídicas y administrativas. Es, ciertamente, el caso en el que los derechos humanos internacionales han desplazado una manera más absolutista de soberanía nacional política y jurídica. Esto ha sido reemplazado por una compleja noción de soberanía del Estado-nación como Estado Parte, el acuerdo legal compromete a acatar y promulgar los tratados internacionales de derechos humanos, dentro de una comunidad internacional de otras naciones igualmente soberanas, representadas por el sistema de Naciones Unidas.

Dentro del complejo sistema de Estados dentro de una comunidad de los Estados Parte, la soberanía nacional absoluta ha sido reemplazada por la hegemonía de las culturas nacionales, mediante la cual la promulgación de la internacional es perfeccionada por medio de una sensibilidad cultural y apropiación legal nacional: los derechos humanos internacionales están elaborados para ser implementados de una manera consistente con la cultura, los valores y las prácticas de los Estados miembros. Ésta es una manera de “subsidiariedad”, según la cual la forma de implementación de la política es transferida al nivel más bajo, es decir, la nación refleja la mayor tensión entre la universalidad de los derechos humanos y los derechos culturales nacionales. He argumentado en otro lugar (Gamarnikow, 2011) que el régimen de los derechos humanos cambia el sitio de la soberanía de un Estado político a los derechos culturales de la nación. De esta manera, la soberanía se reconfigura, no se pierde, y está claramente en tensión con la universalidad de los derechos humanos.

Otra debilidad en la implementación del sistema deriva del régimen de los derechos humanos estructurado por soberanías que compiten, esto es, las dificultades de implementar un sistema eficaz para asegurar el cumplimiento de las obligaciones del tratado por los Estados. Aunque los Estados pueden firmar los tratados de los derechos humanos, esto no significa que podrán promulgarlos – “Más fácil decirlo que hacerlo”. Si los tratados de los derechos humanos, como la CRC, son más que una lista de deseos, entonces la soberanía de la comunidad internacional tiene que anular la soberanía nacional/cultural y colocarla bajo su medida de normalización gubernamental.

Esta mirada se inserta en las formas de gobierno adoptadas por las Naciones Unidas para promover el cumplimiento de los tratados ratificados por los Estados. Una de las formas de gobierno es un sistema de monitoreo según el cual cada Estado es obligado legalmente, bajo los términos del tratado, a presentar informes periódicos nacionales sobre el desarrollo de la promulgación del tratado ratificado de los derechos humanos. Estos informes son discutidos por el Comité correspondiente y se realizan recomendaciones sobre “lo que hay que hacer”.

Esta manera de gobierno se asemeja a los procedimientos de las culturas de auditoría del gerencialismo, la preformatividad y la vigilancia (Lewis, Gewirtz, y Clarke, 2000; Thrupp and Willmott, 2003). Cada informe del país debe seguir una plantilla específica, vinculada a los tratados de los derechos humanos en cuestión, en el cual el gobierno delimita el progreso que se ha realizado en la promulgación de los principios del tratado, así como las áreas de trabajo/mejoramiento futuro. En el Reino Unido podemos llamar a este tipo de informes “documentos de autoevaluación crítica”, una tecnología clave de la actual gobernabilidad, a través de la cual la institución auditada está obligada a demostrar y documentar completamente su conformidad procesual y cumplimiento disposicional de las directrices de la política y sus logros en relación con las metas y los objetivos internamente y externamente impuestos.

Los procedimientos de monitoreo desplegados por el Comité sobre los Derechos de los Niños están descritos en las pautas oficiales (CRC, 1991, 1994, 2005a, 2005b). Éstas estipulan que los Estados Parte están obligados, bajo el artículo 44 de la CRC de 1989, a presentar un informe inicial a los dos años de haberse adherido al tratado, y a continuación, presentar subsecuentes informes periódicos cada cinco años. Los informes deben contener información sobre:

“Las medidas que ellos [Los Estados Parte] han adoptado que dan efecto a los derechos reconocidos en él y sobre los progresos del disfrute de estos derechos (...) Los informes (...) deben indicar los factores y las dificultades, si las hubiese, que afectan al cumplimiento de las obligaciones bajo la Convención (...) [y] deben contener suficiente información para proporcionar al Comité con una amplia comprensión de la implementación de la Convención en el país en cuestión” (CRC, 1991).

Las directrices proporcionan los encabezados y subtítulos, e identifican el tipo de información requerida en cada encabezado. En los informes de educación (artículos 28 y 29) el reporte inicial debe proporcionar lo siguiente:

“Educación, esparcimiento y actividades culturales

21. En esta sección se les pide a los Estados Parte proporcionar información relevante, incluyendo las principales medidas legislativas, judiciales, administrativas u otras medidas que refuercen la infraestructura institucional para implementar la política en esta área, particularmente monitoreo de estrategias y mecanismos; y factores y dificultades encontradas y progresos logrados en la implementación de las provisiones pertinentes (...) al respecto de:

- a) Educación, incluyendo formación y orientación vocacional (art. 28);
- b) Objetivos de la educación (art. 29)², (CDC, 1991).

En las más recientes directrices de informes periódicos (es decir segundo y subsecuentes) a los Estados Parte se les aconseja proporcionar información sobre “seguimiento [acción tomada a la luz de las recomendaciones derivadas del informe anterior], programas nacionales integrales – monitoreo, asignación de recursos, datos estadísticos, desafíos para la implementación”. La presentación debe “proporcionar una base para el diálogo constructivo” y “establecer un balance en la descripción jurídica formal y la situación en la práctica”, en otras palabras, el reporte debe ser integral, comprensible y veraz. Por otra parte, a los Estados Parte se les aconseja que el proceso de preparar un informe periódico no debe ser un simple ejercicio de servicio civil de papel, debe llevarse a cabo dentro de los parámetros de las instituciones democráticas y las prácticas: “el proceso debe ser uno que aliente y facilite la

² Los artículos de CRC (1989):

Artículo 28

1. Los Estados Parte reconocen el derecho de los niños a la educación, y una visión del éxito del progreso en base a la igualdad de oportunidades, en particular:
 - a) Educación primaria obligatoria y gratuita para todos.
 - b) Reforzar el desarrollo de diferentes formas de educación secundaria, incluyendo educación general y vocacional, haciéndola posible y accesible...y tomando apropiadas medidas como la introducción a la educación gratuita y...asistencia financiera.
 - c) Una educación superior accesible a todos en base a sus capacidades.
 - d) Una educación vocacional conocida, posible y accesible a todos los niños.
 - e) Tomar medidas de refuerzo para la atención a escuelas y la reducción de las tasas de deserción escolar.
2. Los Estados Parte tomarán todas las medidas apropiadas que aseguren la disciplina en la escuela siendo consistente con la dignidad del niño.
3. Los Estados Parte promoverán y reforzarán la cooperación internacional y la cooperación en educación, que contribuya a la eliminación de la ignorancia y analfabetismo.

Artículo 29

1. La educación de los niños ha de estar dirigida a:
 - a) El desarrollo de la personalidad de los niños, su talento y habilidades mentales y físicas hasta su mayor potencial.
 - b) El desarrollo hacia el respeto a los derechos humanos y las libertades fundamentales, y para los principales consagrados en la Carta de la ONU.
 - c) El desarrollo del respeto de los padres, su identidad cultural, idioma y valores, para los valores nacionales en los cuales el niño ha de vivir, el país de donde es originario y el resto de civilizaciones diferentes a la suya.
 - d) La preparación del niño a vivir en una sociedad libre, en paz, tolerancia, igualdad de sexo, y buenas relaciones con todas las gentes, étnias, grupos religiosos o nacionales, personas de origen étnico.
 - e) El desarrollo del respeto hacia el entorno natural.
2. Ninguna parte de este artículo o el artículo 28 se interpretará como una restricción de la libertad de las personas y entidades para establecer y dirigir instituciones de enseñanza (por encima de la observación de los principios y en base a las normas mínimas).

participación popular y el escrutinio público de las políticas de gobierno" (CRC, 2005b). Y el incentivo – la oportunidad para la reflexión crítica.

"Preparar un informe para ser presentado (...) ofrece una importante ocasión para guiar una revisión comprensiva de las diversas medidas asumidas para armonizar la legislación y política nacional con la Convención y para monitorear el progreso."

Las nuevas directrices para la educación son significativas para los propósitos de este artículo ya que proporcionan más detalle sobre lo que los informes deben decir sobre el artículo 29. Los Estados Parte se dirigen a observaciones de este tipo, "sigue (...) observación general No 1 (2001) sobre los objetivos de la educación", que suponen una larga contribución por un panel de expertos sobre las maneras de interpretar los principios abstractos enunciados por el artículo 29 (CRC, 2001).

Mientras el sistema de presentación de informes periódicos al escrutinio puede parecer que constituye un sistema eficaz, éste tiene serias debilidades las cuales se derivan de la competencia entre las soberanías por el sistema nacional e internacional de políticas y gobierno. En este sentido, es totalmente dependiente de la buena voluntad y el compromiso de los Estados Parte y en la existencia de eficaces sistemas nacionales de administración para producir informes y de producirlos a tiempo.

Las sanciones disponibles para hacer obligatoria la presentación de los informes son limitadas. Es, en primer lugar, una persuasión política gentil: "el proceso de informes implica las reafirmaciones en curso de los Estados Parte de su compromiso de respetar y asegurar el cumplimiento de los derechos enunciados en la Convención" (CRC, 1991). Existe la culpabilidad y vuelve el recordatorio de las obligaciones: "la convención realiza informes en el tiempo de las obligaciones de la misma" (CRC, 1994). Existe una constante persistencia: "el Comité emite recordatorios periódicos a los Estados Parte" (CRC, 1994). Existe la oferta (presente) de soporte: "los Estados Parte que encuentren dificultades en la preparación de los informes deben solicitar asistencia técnica de OHCHR o UNICEF" (CRC, 2003).

Si, después de todo esto, un Estado Parte no ha sido obligado a presentar, esa no presentación se hace pública:

"Los registros van seguidos de la obligación de realizar aquellos informes que se especifican que están atrasados" (CRC, 1994).

"En cada sesión, el Secretario General deberá notificar al Comité de todos los casos de no sumisión de informes (...) En tales casos, el Comité transmitirá al Partido del estado afectado (...) un recordatorio que concierne la sumisión de tal informe (...) y comprenda que cualquier otro esfuerzo es un espíritu de diálogo entre el Estado afectado y el Comité. Si, aún después del recordatorio y otros esfuerzos (...) el Partido del estado no somete el informe requerido (...), el Comité considerará la situación como necesaria e incluirá una referencia a este efecto en su informe a la Asamblea general" (CRC, 2005a).

La sanción final, "en caso de no presentar los informes", se debatirá la situación de los derechos de los niños del país afectado "basándose en la información disponible" (CRC, 1994), con el Partido del estado; siendo informado sobre esto e invitado a comparecer.

En otras palabras, el CRC tiene una pequeña influencia en la persuasión de partidos de Estados recalcitrantes e indispuestos a producir informes. En 2002, por ejemplo, el Comité estuvo de acuerdo en enviar una carta "a todos los partidos de Estados cuyos informes iniciales estaban previstos en 1992 y 1993", es decir, diez años tarde. En 2003 "cartas similares fueron enviadas a 3 partidos de Estados que no habían sido inicialmente obligados a elaborar esos informes en 1994" con la amenaza que "la

situación en aquellos países sería considerada por el Comité en un año en la ausencia de un informe" (CRC, 2003).

Así, las únicas sanciones reales disponibles son de orden moral, que tienen que ver con la reputación del país como un miembro legítimo de la comunidad internacional de los Estados Parte. Éstas no son muy eficaces, incluso en Europa, como mostraré más adelante.

2. METODOLOGÍA

Los informes periódicos son los textos que documentan la cara pública de la política del gobierno y la práctica en los diferentes ámbitos de los derechos de los niños. Presentan una narrativa nacional confesional (Foucault, 1979) por lo que se trata de textos contruidos para ser examinados por un poder disciplinario: son el sitio para los gobiernos nacionales para identificar lo que perciben como su promulgación de los derechos humanos de los niños, para presentar estas leyes (o los avances hacia éstas) con la mayor claridad posible, y señalar las cuestiones que ellos consideran como la contextualización u obligación de su promulgación. Los informes periódicos son por lo tanto, los textos que articulan los discursos de la política nacional y se describen las prácticas (Ball, 2006). En ese sentido, son susceptibles de análisis críticos de políticas para indagar en las formas discursivas estructurando el pensamiento nacional sobre la promulgación de los derechos humanos.

Siguiendo las directrices discutidas en la sección anterior, los informes del Estado Parte incluirán secciones obligatorias en los artículos 28 y 29. Los artículos relativos al artículo 28 deben resumir los avances del país en el desarrollo de los sistemas de educación y el acceso a los sistemas, mientras que los artículos relativos al artículo 29 se centrarán en los objetivos de la educación.

Los métodos adoptados para el análisis que sigue fueron reunir todos los informes periódicos más recientes producidos por los gobiernos nacionales europeos, cuarenta y tres en total³. Todos los documentos están disponibles en el sitio web del Comité de los Derechos del Niño, uno de los sitios en las páginas web de la Oficina de las Naciones Unidas del Alto Comisionado para los Derechos Humanos (www.ohchr.org).

Decidí centrarme exclusivamente en el último informe producido por cada Estado Parte, basándome en el hecho de que ésta sería la declaración más reciente de la actividad política en el campo de la educación intercultural (En las tablas 1-3 por debajo de los informes analizados están sombreados en gris). Del informe de cada país he extraído el texto producido en "objetivos de la educación", es decir, en el artículo 29. Los fundamentos que sustentan esta estrategia fueron que la educación intercultural se debatiría bajo este título, mientras que la narrativa en virtud del artículo 28 se centraría más en temas de acceso y el sistema educativo en su conjunto. Busqué en los textos extraídos a través de siete categorías de palabras clave: la educación intercultural, educación multicultural, los emigrantes, los inmigrantes, la/s minoría/s, nacionalidad, ciudadanía/educación cívica, la integración, la cohesión, la diversidad, la tolerancia, el racismo, la discriminación, la xenofobia, proyectos, iniciativas, los programas. Destacar

³ Los países son: Albania, Andorra, Austria, Bélgica, Bosnia I Herzegovina, Bulgaria, Croacia, Chipre, República Checa, Dinamarca, Estonia, Finlandia, Francia, Alemania, Grecia, Santa Sede, Hungría, Islandia, Irlanda, Italia, Letonia, Liechtenstein, Lituania, Luxemburgo, Macedonia, Malta, Mónaco, Países Bajos, Noruega, Polonia, Portugal, República de Moldavia, Rumania, San Marino, Serbia, Eslovaquia, Eslovenia, España, Suecia, Suiza, Ucrania, Reino Unido

estos términos en diferentes colores ha producido (en ocasiones muy sorprendentes) representaciones visuales de las narrativas y discursos, y ha facilitado el análisis.

Dos advertencias son importantes aquí en relación con la lectura de los informes periódicos. En primer lugar, considero estos textos como representaciones específicas, contexto de la política, y no como afirmaciones categóricas sobre lo que está ocurriendo sobre el terreno, en las escuelas y las aulas o el sistema educativo en su conjunto. Mi enfoque es entender y dar sentido a los discursos políticos que enmarcan el gobierno nacional, a pensar en la educación intercultural como objeto de representación política, no para evaluar tanto las políticas o para ver cómo el gobierno reclama estar a la altura de la promulgación real. En segundo lugar, como se mencionó anteriormente, como crítica a los documentos de auto-evaluación producidos por las naciones soberanas de control externo, y los informes periódicos contienen relatos producidos para el dominio público. Por ejemplo, los problemas (o retos en lo burocrático) serán identificados si no hay otra opción (como la República Checa, 2000, afirma sobre la acusación de discriminación contra los niños romaníes, colocándolos en escuelas especiales, hechas por el Comité para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial) o en el contexto de las medidas adoptadas para corregir, mejorar, y por lo general se mueven en la dirección de su promulgación. El supuesto básico del análisis es que los relatos producidos son, posiblemente, más positivos de lo que serían si hubieran sido recopilados por los investigadores sociales críticos. El mensaje es una ejecución progresiva.

3. INFORMES DE LA ENCUESTA: LA PRESENTACIÓN Y LA NO PRESENTACIÓN

Una cartografía simple de los informes elaborados por los Estados Parte Europeos desde la ratificación demuestra claramente el problema de la falta de presentación de informes. Sólo un país de los cuarenta y tres encuestados, los Países Bajos, produce la cantidad necesaria de informes a tiempo.

En cuanto al número de informes producidos, sólo un país, Suecia, produjo cuatro, en 1992, 1998, 2002 y 2008. Sin embargo, dos de estos informes se retrasaron un año: el informe de 1998 se debía del 1997, y el informe de 2008 se debía del 2007.

El siguiente grupo de países, siete en total, son los que produjeron tres informes. Algunos identifican el tercer informe incluido como el tercero y el cuarto.

TABLA 1. LOS ESTADOS PARTE EN LA PRESENTACIÓN DE TRES INFORMES

País	Fecha de ratificación	1º cuota	1ª presentación	2ª cuota	2ª presentación	3ª cuota	3ª presentación	Informe/s 3 y 4
Dinamarca	1991	1993	1993	1998	1998	2003	2003	1
Finlandia	1991	1993	1994	1998	1998	2003	2003	1
Francia	1990	1992	1993	1997	2002	2002	2007	3 y 4*
Países Bajos	1995	1997	1997	2002	2002	2007	2007	-
Noruega	1991	1992	1993	1998	1998	2003	2003	1
Rumanía	1990	1992	1993	1997	2000	2007	2007	3 y 4*
Reino Unido	1991	1994	1994	1998	1999	2003	2007	3

*Nota: indica que el tercer informe se presentó como un tercero y cuarto.

En el ámbito europeo, la mayoría de los Estados Parte, veintidós de cuarenta y tres, presentó dos informes. Todos menos uno de esos Estados Parte, Liechtenstein, tiene dos informes pendientes.

TABLA 2. LOS ESTADOS PARTE QUE HAN PRESENTADO DOS INFORMES

País	Fecha de ratificación	1ª cuota	1ª presentación	2ª cuota	2ª presentación	1º/2º retraso
Austria	1992	1994	1996	1999	2002	2/3
Bélgica	1991	1994	1994	1999	1999	-/-
Bulgaria	1991	1993	1995	1998	2007	2/9
Croacia	1992	1993	1994	1998	2002	¼
Chipre	1991	1993	1994	1998	2000	½
República Checa	1993	1994	1996	1999	2000	1/1
Alemania	1992	1994	1994	1999	2001	-/2
Hungría	1991	1993	1996	1998	2004	3/5
Islandia	1992	1993	1994	1999	2000	1/1
Irlanda	1992	1994	1996	1999	2005	2/6
Italia	1991	1993	1994	1998	2000	½
Letonia	1992	1994	1998	1999	2004	4/5
Liechtenstein	1995	1998	1998	2003	2005	-/2
Lituania	1992	1994	1998	1999	2004	4/5
Luxemburgo	1990	1996	1996	2001	2002	-/1
Polonia	1991	1993	1994	1998	1999	1/1
Portugal	1990	1992	1994	1997	1998	2/1
República de Moldavia	1993	1995	2001	2005	2007	6/2
Eslovaquia	1993	1994	1998	1999	2006	4/7
Eslovenia	1992	1993	1995	1998	2001	2/3
España	1990	1993	1993	1999	1999	-/-
Ucrania	1991	1993	1994	1998	1999	1/1

**Nota: Una minoría sustancial de los gobiernos, doce en total, presentó un informe único, el informe inicial, sin los informes periódicos posteriores.*

TABLA 3. ÚNICA (INICIAL) PRESENTACIÓN DEL INFORME POR PARTE DE LOS ESTADOS

País	Fecha de ratificación	1ª cuota	1ª presentación	Años de retraso	# informes o/s
Albania	1992	1994	2003	9	3
Andorra	1996	2000	2000	-	1
Bos&Herz	1993	1999	2004	5	1
Estonia	1991	1993	2001	8	3
Grecia	1993	1995	2000	5	3
Santa Sede	1990	1992	1994	2	3
Macedonia	1993	1993	1997	4	3
Malta	1990	1992	1997	5	3
Mónaco	1993	1995	1999	4	3
San Marino	1991	1993	2002	9	3
Serbia	2001	2003	2007	4	1
Suiza	1997	1999	2001	2	1

**Nota: Montenegro, quien ratificó el CRC en 2006, no ha presentado el informe inicial al momento de esta entrega.*

Ante la ausencia de información acerca de las razones sobre la falta de presentación de informes periódicos por los Estados Parte interesados, sólo puede especularse que la presentación oportuna de éstos no es prioridad en las agendas gubernamentales. Otra interpretación, siguiendo la línea

argumentativa del Comité, puede ser que la falta de presentaciones sea evidencia *de facto* del vacío de reafirmación permanente de los Estados Parte, de su compromiso por respetar y asegurar el cumplimiento de los derechos enunciados en la Convención (CRC, 1991). Cuales sean las razones, y esto podría ser un proyecto de investigación interesante, el cumplimiento de los Estados Parte de esta obligación legal, en particular en el ámbito de los derechos humanos de los niños, es algo flexible.

Esta alta tasa de ausencia de presentación ejemplifica la debilidad de los procedimientos gubernamentales para monitorear su aprobación en virtud de tratados (explicados anteriormente), es decir, la falta de sanciones reales, aparte de las ejercidas por la afiliación y la reputación moral dentro de la comunidad internacional de naciones. Si el cumplimiento de obligaciones derivadas de la ratificación de los tratados de Derechos Humanos, incluida la Convención de 1989, no es prioritario en la agenda de las naciones como lo demuestra la falta de presentación, entonces hay menos posibilidades de que exista la presión de la comunidad (colectivamente culpables) de las naciones. Todo esto vuelve a plantear la cuestión de la competencia de soberanías, a la que volveré más adelante.

4. EDUCACIÓN INTERCULTURAL: LAS NARRATIVAS DE LOS ESTADOS PARTE

Como mostraré en esta sección, la educación intercultural, aún en su definición más básica, no da lugar a una actividad política firme y enérgica en el conjunto de Europa. Es, sin embargo, un espacio de diversidad de enfoques y significados. Sólo un pequeño número de informes de los países hablan acerca de educación intercultural, multicultural o incluso transcultural. En un extremo del espectro están los países que consideran la educación intercultural como un derecho de todos los estudiantes.

753. "La recomendación ["Educación Cultural y Educación Social en las Escuelas"] parte de una educación social e intercultural y común para todos los alumnos, dirigida a los miembros de las mayorías y minorías sociales. La educación social e intercultural (...) debe promover el desarrollo de actitudes y comportamientos entre todos los alumnos, basados en principios éticos de humanidad, libertad y responsabilidad, solidaridad y comprensión internacional, así como democracia y tolerancia (...) Habilidades interculturales sólo pueden ser desarrolladas si se crea un ambiente escolar caracterizado por relaciones sociales y actitudes de respeto mutuo, y que ofrezca a los estudiantes la oportunidad de variadas experiencias personales y emocionales". (Alemania, 2001).

349. "Otro supuesto básico de la política educativa holandesa es que los niños crezcan en una sociedad multicultural. La educación por lo tanto, promueve la ciudadanía activa y la integración social, asegurando así que los niños tengan el conocimiento y la experiencia de los diferentes orígenes y culturas de sus pares" (Holanda, 2007).

554. "Para reflejar la diversidad lingüística y cultural en las escuelas austríacas, el principio educativo de "aprendizaje intercultural" fue incorporado en los planes de estudio obligatorios de la enseñanza general y las escuelas secundarias académicas de los años noventa" (Austria, 2002).

Algunos países de este grupo también se centran en el rediseño curricular y de los materiales didácticos:

450. "A través de un proyecto de investigación de reciente creación, el Ministerio de Educación e Investigación desea examinar cómo la perspectiva multicultural se ha presentado en los libros de texto y materiales didácticos ... para fomentar actitudes de respeto mutuo, (...) el respeto mutuo y la tolerancia, y los esfuerzos por combatir el racismo y la discriminación" (Noruega, 2003).

353. "La enseñanza de la geografía también presta una gran atención a la interculturalidad. En las escuelas primarias es obligatorio enseñar a los niños acerca de las diferentes religiones y creencias. La educación intercultural en muchas escuelas también abarca temas como la paz y la cooperación internacional" (Holanda, 2007).

Un segundo grupo de países considera la educación intercultural como una estrategia dual: la administración educativa de los no nacionales, y el enriquecimiento educativo de los nacionales.

220. "La vida en el grupo de clase permite a los niños de diferentes orígenes lingüísticos y culturales, comunicarse, jugar y trabajar en conjunto, por lo que desarrollan actitudes de comprensión y respeto mutuo... la escuela infantil fomenta la interacción entre las culturas incorporando en los proyectos educacionales elementos culturales de los países de origen, como los cuentos de hadas, canciones, fiestas, formas de vivir, de comer y de construcción, etc. La apreciación de la cultura nativa tiene un efecto positivo en el desarrollo de la personalidad del niño y promueve la integración escolar y social de los niños inmigrantes" (Luxemburgo, 2002).

1254. "(c) El desarrollo de la comunicación y el respeto entre todos los alumnos, independientemente de su origen cultural, lingüístico y étnico, aprovechando el potencial de enriquecimiento ofrecidos por las diferentes culturas y el desarrollo de las áreas relacionadas con el mantenimiento y la difusión de las lenguas de los grupos minoritarios y su cultura" (España, 1999).

Un tercer grupo de países tiende a situar mayormente el énfasis en la educación intercultural, como una estrategia para gestionar problemas derivados del creciente multiculturalismo de los Estados.

342. "Dado el aumento de la multiculturalidad de la Unión Europea, la libre circulación de trabajadores, la repatriación y el retorno de los griegos en el extranjero, y el hecho de que durante los últimos años Grecia se ha convertido en un país receptor de inmigrantes, el Estado griego ha establecido el marco legislativo ... para: (a) el establecimiento de secciones transculturales y de clases, (b) la conversión de las escuelas públicas existentes en escuelas transculturales, y (c) el establecimiento de escuelas transculturales, sean estatales o privadas" (Grecia, 2000).

596. "d) La promoción de la educación multicultural para manejar las diferencias culturales en la escuela y en el aula." (Bélgica, 1999, comunidad francesa).

El cuarto grupo de países la ve ante todo como una cuestión relacionada con la etnia gitana, y las relaciones entre ésta y los no romanos. En otras palabras, la educación intercultural es vista como una estrategia para gestionar la diversidad intra-nacional.

297. "El (...) proyecto ... – respaldado por la "Educación Integrada de de la etnia romaní" - tiene el objetivo de facilitar la transición de los niños romaníes de la escuela primaria a la secundaria, introduciendo la educación multicultural en las escuelas secundarias de Eslovaquia (...).

298. La educación sirve como medio de prevención y toma de acuerdos ante actitudes negativas y prejuicios, por parte de ciertos elementos de la sociedad en general. Estas actitudes negativas hacia la minoría romaní son un factor importante, que contribuye a la situación insatisfactoria de esa minoría. El material y los métodos aplicados en la enseñanza de los niños desde temprana edad se encuentran entre los medios más eficaces para alcanzar el objetivo de la integración. El material y los métodos de enseñanza debe centrarse en dos componentes importantes: la educación en derechos humanos y la educación que refleje los principios del multiculturalismo" (Eslovaquia, 2006).

El quinto grupo de países considera la educación intercultural como una parte más de la canasta general de valores y derechos humanos que son enseñados. Entre ellos, la educación intercultural está sólo *entrecomillada* (presentada como otro ítem de una larga lista) y no explícitamente.

414. "Los temas incluidos en la disciplina "Desarrollo individual y social", en especial los derechos humanos y los derechos del niño, el respeto al medio ambiente, educación para la paz y la tolerancia, la educación sexual y la promoción de la salud y la educación intercultural, se tratan generalmente de manera interdisciplinaria en la escuela" (Portugal, 1998).

477. "La escuela es responsable de promover los siguientes valores: relaciones sinceras y abiertas con la familia y familiares, apoyo y asistencia a los mismos, el respeto a la dignidad humana, la tolerancia de las diferencias - físicas, religiosas, sociales y culturales de las personas-, el amor por la patria, la resolución para defender su libertad e independencia, para contribuir con el trabajo propio con su progreso, el respeto a las tradiciones nativas, la religión, el patrimonio cultural, la identidad étnico-cultural, la voluntad de proteger y desarrollar estos valores, el respeto y la apertura a la diversificación de las tradiciones étnico-cultural europeas y mundiales, la actitud positiva hacia el diálogo multicultural, la cooperación internacional, el respeto a las tradiciones nacionales, los principios e instituciones; la voluntad de promover, mejorar, difundir y protegerlas; la integridad, sentido del deber, la responsabilidad de asumir obligaciones, la actitud responsable hacia los problemas globales que contribuyen a su solución con la iniciativa personal" (Lituania, 2004).

171. "La promoción del respeto y la conciencia de los valores culturales y nacionales en los niños es uno de los principios básicos de los planes de estudio italiano de todos los tipos y niveles (...) La educación dirigida al respeto de las distintas civilizaciones desde la propia de los niños, en paz y con comprensión internacional, es parte de los programas escolares y se ha acentuado en los últimos años bajo el tema general de la "educación intercultural" (Italia, 2000).

690. "La escuela inclusiva previene y combate la discriminación: es aquella que respeta los valores y se adapta a la diversidad de los nueve fundamentos de la legislación sobre la igualdad (es decir, de género, el estado civil, situación familiar, orientación sexual, religión, edad, discapacidad, raza y pertenencia a la comunidad de viajeros)" (Irlanda, 2005).

429. "Formación y educación para el respeto de los derechos humanos. La enseñanza en todos los niveles (...) [incluye] el respeto a los derechos humanos, el conocimiento y respeto por las diferentes culturas, la promoción del multiculturalismo y la tolerancia" (Finlandia, 2003).

El sexto y último grupo de Estados Parte se centra en la idea de educación intercultural como un aprendizaje sobre el otro, el extranjero, el que está fuera del territorio nacional, frecuentemente en el contexto de la exaltación de la identidad nacional.

387. "La función principal de la educación escolar en general es contribuir al desarrollo de una persona que (...) que se defina a sí mismo/a como un miembro de la nación, como ciudadano y como una persona que comparte la responsabilidad por el futuro de Europa y del mundo, que se respeta a sí misma y a los demás, respeta la cultura de la nación y la cultura de otros pueblos; ama a su patria" (Estonia, 2001).

122. "La educación general de los alumnos se basa en los siguientes principios:

- Los derechos humanos fundamentales.
- Los derechos del niño.
- Las tradiciones de la cultura búlgara y la educación.
- Logros culturales mundiales" (Bulgaria, 2007).

310. "El objetivo de la enseñanza y crianza de los hijos es desarrollar en los jóvenes un sentido de responsabilidad, amor por su país, el respeto por el patrimonio cultural de Polonia y, al mismo tiempo, la apertura a los valores culturales de Europa y del mundo" (Polonia, 1999).

En conclusión, parece que no existe un discurso político común sobre la educación intercultural en la región europea. Lo que hace existir a la educación intercultural es, o bien el más amplio marco indirecto de la educación en derechos humanos, o la presencia directa de los extranjeros, la población no nacional, o ambas cosas. Pensando en esto, en el contexto de la producción de textos para los fines de la gobernabilidad, la diversidad de respuestas entre los Estados Parte parece significar un importante nivel de autonomía del Estado Parte en la definición del objeto, la educación intercultural, y de la promulgación y notificación de la misma.

5. INTEGRACIÓN, COHESIÓN SOCIAL Y CIUDADANÍA: ¿DERECHOS HUMANOS O LA NACIÓN?

Una dimensión muy evidente de la problemática de la educación intercultural en los informes de los Estados Parte, es la de si integración o cohesión. Éstos son conceptos sociales muy complejos (Green, Preston, y Janmat, 2006). Lo que comparten, en el contexto de los informes, es la identificación de la primacía de la comunidad nacional "normal": Esto no es una sorpresa. Críticas a la integración como una estrategia en educación, por ejemplo en estudios de discapacidad y educación inclusiva (Armstrong, F., Armstrong, D., and Barton, 2000; Barton, 2001), llaman la atención sobre las relaciones de poder arraigadas en las prácticas de integración. Para que la integración se produzca, el cambio diferenciado es necesario: ajustes menores en las prácticas y sistemas institucionales de gran alcance y adaptaciones importantes por los que son integrados.

La cohesión social está relacionada también con el poder, el de la comunidad en relación con el individuo. La cohesión social se refiere tradicionalmente a un consenso normativo o adhesión colectiva a los valores específicos de la comunidad. En la política actual (sobre todo a raíz del 11-S y posteriores ataques terroristas) se centra en la creación de la solidaridad social en torno a los valores nacionales, con frecuencia expresada como valores universales de los derechos humanos (Dean, 2007; Douzinas, 2007). Esto da lugar a la implicación de que la presencia de extranjeros amenaza a este consenso normativo, mediante la importación de diferentes valores extranjeros, potencialmente peligrosos.

Así, en primer lugar, la integración es un acto de equilibrio desigual. Se trata de desarrollar la capacidad de funcionamiento en la sociedad, la adaptación por parte de extranjeros. Si bien puede haber reconocimiento y respeto de las culturas minoritarias, la integración exige la entrada en el dominio cultural de los nacionales, por parte de los no nacionales. Como se señaló anteriormente, en el ámbito internacional de los Derechos Humanos, la soberanía nacional se transforma en la hegemonía cultural de lo nacional (Gamarnikow, 2011). En el caso de muchos Estados Parte, por lo tanto, el proceso de integración en la cultura nacional se convierte en una receta para incorporarse a una educación "normal", a través de la adquisición del lenguaje nacional.

337. "Con el fin de satisfacer las necesidades de la lengua y la buena integración de los hijos de los griegos repatriados y los griegos del extranjero, el Estado ha creado las clases de acogida que actualmente operan, departamentos especiales de tutoría y las escuelas especiales" (Grecia, 2000).

664. "Reconocer la diversidad cultural en la Francia metropolitana, mediante, entre otras, la valoración de las lenguas regionales y, a la inversa, a través de clases intensivas y específicas de la lengua francesa, a fin de garantizar la completa integración de los alumnos de estos grupos en el plan de estudios normal" (Francia, 2007).

470. "Las escuelas están comprometidas a prestar apoyo a los niños extranjeros que asisten a escuelas de educación obligatoria y que encuentran dificultades con el idioma para integrarse en la escuela (...) Por

otra parte, la administración regional (...) promueve cursos especiales de lenguaje y cultura italiana para fomentar la integración" (Italia, 2000).

213. "En lo que respecta al aspecto lingüístico, la integración de un gran número de niños inmigrantes enfrenta a Luxemburgo, con un reto de especial gravedad. La familiarización con el lenguaje de Luxemburgo y la cultura es una prioridad teniendo en cuenta la necesidad de una integración exitosa, primeramente en la escuela y luego en la sociedad. Pero el Luxemburgués no debe convertirse en un factor que conduce a la exclusión o discriminación, sino que debe desempeñar un papel unificador" (Luxemburgo, 2002).

En el contexto de la posición hegemónica de la cultura de la nación, que se fundamenta en el "papel unificador" que juega, las minorías no nacionales son percibidas como si necesitasen de una variedad de nuevas iniciativas de educación compensatoria, con el fin de integrarse socialmente y ser exitosas en la educación.

1251. Las actividades compensatorias llevadas a cabo en las escuelas están destinadas a contribuir a la integración en la escuela y la sociedad de alumnos en desventaja provenientes de minorías étnicas y/o culturales, con dificultades que afectan a su acceso, permanencia y promoción.

1252. Estas actividades se extienden también a los estudiantes inmigrantes que, ya sea por dificultades con el idioma o porque se están quedando atrás académicamente, tienen la necesidad de apoyo educativo para su integración en la escuela" (España, 1999).

276. Para proporcionar una tentativa de integración coherente, el Gobierno creó un grupo de trabajo sobre Mejora de la Integración 2003 (...) La iniciativa fue destinada a garantizar, en primer lugar, una sociedad democrática, coherente y abierta, y en segundo lugar, que los niños y jóvenes de origen étnico distinto del danés puedan hacerse frente en el sistema educativo y, en tercer lugar, que más inmigrantes se convierten en empleados (Dinamarca, 2003).

En este contexto de la relación desigual entre los nacionales y no nacionales, el respeto a los no nacionales y las culturas no nacionales aparece como un medio para promover la integración, y no como un fin en sí mismo. Esto representa una forma de debilitamiento de los valores universales de los derechos humanos, y un primer plano de los imperativos nacionales.

214. "La integración de los niños de origen extranjero será más exitosa si las relaciones con las familias se basan en el respeto y la comprensión. La apreciación de la cultura madre tiene un efecto positivo en el desarrollo de la personalidad del niño y promueve la integración escolar y social de los niños inmigrantes" (Luxemburgo, 2002).

En los países donde las minorías más importantes son los gitanos, personas que son, de hecho, ciudadanos nacionales, la política se centra aún en la integración en *aulas ordinarias*. Aquí, como en el caso de los Estados Parte interesados en la integración de los no nacionales, la normalidad incrustada no incluye el cambio de la clase o escuela excluyentes, pero sí la integración de los niños.

238. "Para la integración de los niños gitanos en las aulas ordinarias" (Eslovenia, 2001).

297. "Apoyo a la minoría romaní en el ámbito educativo: Una mayor integración de los niños gitanos en el ámbito educativo y mejores condiciones de vida. Crear condiciones para la integración de los niños de entornos socialmente desfavorecidos en el sistema educativo normal" (Eslovaquia, 2006).

466. "Es una tarea importante para la educación pública, el tratar de cerrar la brecha. Una de las maneras más importantes para lograr la integración social de la población gitana es la escuela" (Hungría, 2004).

105. "Elevar el nivel de educación de los niños romaníes es un prerrequisito para su integración en la sociedad búlgara".

106. "Un concepto integral para la integración educativa de los niños y alumnos pertenecientes a minorías étnicas, ha sido elaborado en el área de la educación. Cuenta con un enfoque especial en los niños romaníes" (Bulgaria, 2007).

Aparte de la función integradora de la normalidad integrada en los sistemas nacionales de educación, se apela también a la educación para la ciudadanía como herramienta integradora. Así la ciudadanía, en este contexto, ejemplifica las tensiones entre la universalidad de los derechos humanos y el comunitarismo de la nación y sus formas y prácticas culturales. Así, el papel de la educación para la ciudadanía es a la vez para enseñar (valores de derechos humanos) a los nacionales a respetar a los no nacionales, y también, contradictoriamente, para transmitir valores (nacionales) compartidos a los no nacionales.

349. "Otro supuesto básico de la política educativa holandesa es que los niños crezcan en una sociedad multicultural. La educación, por lo tanto, promueve la ciudadanía activa y la integración social, asegurando que los niños tengan el conocimiento y la experiencia de los diferentes orígenes y culturas de sus compañeros".

359. "Los objetivos de rendimiento para la ciudadanía y la cohesión social están diseñados para asegurar que más personas de todas partes de la sociedad aprendan a participar. Dejan claro a todas las escuelas de lo que la ciudadanía se trata. Tanto que las escuelas formen las bases para la buena ciudadanía, como que es importante que piensen en cómo enseñarla".

360. "La ciudadanía activa y la integración social también implican luchar contra la discriminación, y exige que la libertad para dar forma a la propia identidad, así como la libertad de religión y de creencias y la libertad de expresión, están garantizadas".

361. "La ciudadanía (...) llama a la función social de la educación, y la importancia de los valores compartidos y de cohesión, que se destacaron" (Holanda, 2007).

La integración y la cohesión social como objetivos de la educación son claramente preocupantes desde la perspectiva de los derechos humanos universales, en cuanto a que priorizan el Estado-nación como el objeto de identidad y pertenencia. La integración, la cohesión y la ciudadanía son expresiones de la soberanía nacional promulgada a través de la educación.

6. PROYECTOS, INICIATIVAS, PROGRAMAS Y OTRO OBJETO INTERCULTURAL

En la última versión de las directrices (2005b) emitida a los Estados Parte sobre el contenido de los informes periódicos, el Comité de los Derechos del Niño recomendó la elaboración de la *Observación General no. 1* (CRC, 2001) sobre los objetivos de la educación, al informar sobre decretos de política nacional del artículo 29. Uno de los puntos críticos fundamentales planteados en la Observación General no. 1 se refiere a la cuestión de la sostenibilidad y la inserción de las medidas adoptadas para promulgar el artículo 29.

"Los objetivos y valores de este artículo se expresan de forma muy general y sus repercusiones son potencialmente muy amplias. Esto parece haber llevado a muchos Estados Parte a suponer que es innecesario, inadecuado incluso, el asegurarse de que los correspondientes principios queden reflejados en la legislación o en directrices administrativas. Esta suposición es injustificada. En ausencia de un referendo oficial concreto en la legislación nacional o la política, parece poco probable que los principios pertinentes

se apliquen o se utilicen para inspirar de verdad las políticas educativas (...). La promoción efectiva del artículo 29 (1) exige una modificación fundamental de los planes de estudio para incluir a los distintos objetivos de la educación y la revisión sistemática de los libros de texto y otros materiales didácticos y tecnologías, así como las políticas de la escuela. Enfoques que no hacen más que tratar de superponer los propósitos y valores del artículo al sistema actual, sin fomentar transformaciones más profundas, son claramente insuficientes" (CRC, 2001, p. 17, 18-19).

Relacionando esto con la promulgación de la educación intercultural/multicultural, se sugiere una inmersión profunda de las adaptaciones sistémicas para normalizar la educación intercultural. Significaría el comenzar a desafiar los límites entre la educación nacional y la educación intercultural, entre lo "ordinario" y lo "normal" nacional, y la "excepcional" intercultural no-nacional.

Los informes periódicos ofrecen muy poca evidencia de la normalización de la educación intercultural. De hecho, muchas de las medidas adoptadas por los gobiernos nacionales son fundamentalmente excepcionales, reflejo de las prácticas discursivas de "proyectos" e "iniciativas". La mitad de los informes europeos enlistados muestran toda una serie de proyectos especiales, excepcionales de corta duración. He aquí una selección:

"Escuela sin racismo", proyecto internacional de escuelas. Un proyecto de participación de los jóvenes para los jóvenes, coordinado en Austria por la Asociación "Asylum Coordination" y el grupo de trabajo "Youth Against Violence" (Austria, 2002).

"Educación para la Paz y los Derechos Humanos" de la UNESCO del proyecto "Documentos internacionales básicos en el campo de la educación en derechos humanos" enviado a todos los centros educativos "(Croacia, 2002).

"Los programas de educación en derechos humanos: proyecto de educación sobre la ciudadanía; educación sobre la cultura de las relaciones humanas en un entorno multi-étnico, el programa de la Escuela Democrática, relaciones humanas y la escuela contemporánea" (República Checa, 2000).

"Las iniciativas de integración: los niños y jóvenes de origen étnico distinto del danés pueden hacer frente al sistema educativo, más inmigrantes se convierten en empleados" (Dinamarca, 2003).

"Educación para el respeto de los derechos humanos; eventos y proyectos para combatir el racismo y la intolerancia en las escuelas (Finlandia, 2003)".

"Proyectos para combatir el racismo, antisemitismo, la violencia y la ultraderecha (Alemania, 2001)".

"Iniciativa "Semana del diálogo intercultural" [para] crear conciencia del valor positivo de las relaciones en las sociedades multiculturales (el mundo como una sociedad interdependiente humana; integración Europea, las sociedades nacionales lidiando con la presencia de las minorías y los inmigrantes)" (Italia, 2000).

"Los proyectos educativos para la interacción entre las culturas centradas en los elementos de la cultura de los países de origen, como los cuentos de hadas, canciones, fiestas, formas de vivir, de comer y de construcción, etc." (Luxemburgo, 2002).

"Proyecto: Educación para la ciudadanía democrática" (Holanda, 2007).

"Proyecto" Los padres con bases menores - Un recurso en los alumnos de escolaridad, que forma parte del Plan de Acción para Combatir el Racismo y la Discriminación (2002-2006)" (Noruega, 2003).

"Planes de Acción para la Prevención de todas las formas de Discriminación, Racismo, Xenofobia, Antisemitismo y otras expresiones de intolerancia; Organizaciones No Gubernamentales de cooperación, El Centro Nacional Eslovaco de Derechos Humanos, y otras entidades en este área" (Eslovaquia, 2006).

"Las iniciativas que intentan mejorar el acceso a la educación y la asistencia a determinadas personas y grupos desfavorecidos" (España, 1999).

"Iniciativa *Respetando los derechos de las Escuelas*" (GB, 2007).

La educación intercultural parece estar dominada por los proyectos e iniciativas de la "no-normal excepcionalidad". En las palabras críticas de la *Observación General*, parece que las políticas de educación intercultural "no hacen más que tratar de superponer los propósitos y valores del artículo al sistema actual, sin fomentar transformaciones más profundas [y] claramente insuficientes" (CRC, 2001, p. 19).

7. EDUCACIÓN INTERCULTURAL: ¿EL UNIVERSALISMO DE LOS DERECHOS HUMANOS O LA SOBERANÍA NACIONAL? OBSERVACIONES FINALES

El análisis de las formas en que los informes periódicos europeos construyen una educación intercultural en el contexto de los sistemas educativos nacionales ha identificado una serie de tensiones importantes. Entre éstas se destaca el problemático posicionamiento de la nación, como una unidad compleja de la participación en el universalismo de los derechos humanos, por medio de la soberanía nacional que se expresa en las formas culturales.

Siendo que a la educación le compete la transmisión cultural, es que en su interior se producen los temas culturales nacionales. La educación intercultural, que perturba, y por lo tanto debilita potencialmente a la integridad cultural de la nación, se transforma así en leyes del artículo 29 en la gestión educativa de la diversidad cultural de los no nacionales. Se trata de una respuesta educativa que oscila (algo incoherentemente) entre el universalismo de los derechos humanos de respeto y la igualdad de los derechos culturales, y las preocupaciones nacionales acerca de la integración y la cohesión social.

Observación general N ° 1 es en sí ambigua en este punto. Considera el artículo 29 (1) (c) tan preocupados por "Un mayor sentido de identidad y pertenencia" (CRC, 2001, párr. 1).

El tema de la educación intercultural al interior de la educación nacional, sin embargo, es la gestión de las identidades múltiples y/o en competencia y por pertenencias, lo nacional y lo no nacional. Ningún país informó promover la no-identidad nacional y la afiliación a expensas de lo nacional. Los discursos de la educación intercultural, la ciudadanía y la integración y cohesión social establecen prioridades bastante claras sobre la identidad nacional y la afiliación del Estado-nación. Identidades minoritarias no nacionales y afiliaciones son, en el mejor de los casos, reconocidas y respetadas, pero la nacional sigue siendo la norma permanente. Paradójicamente, tal vez, las identidades nacionales dominantes y las afiliaciones se evocan con frecuencia en términos de derechos humanos universales, como la democracia, el respeto a la diversidad y así sucesivamente. Por lo tanto, las narraciones de los informes periódicos se identifican con la noción ilustrada de lo nacional, impregnada de valores de derechos humanos, que proporcionan el espacio para los no nacionales.

Por lo tanto, la educación intercultural se sitúa en un lugar problemático en los sistemas nacionales de educación. Lo que le da sentido es la presencia de extranjeros, no nacionales, y le presenta como una respuesta política específica para gestionar lo no nacional, lo excepcional, lo no incorporado, lo inquietante. No es de extrañar que las políticas de educación intercultural toman con frecuencia formas no rutinarias, efímeras, como en la proliferación de iniciativas y proyectos excepcionales y fragmentados.

La construcción de lo no nacional en los sistemas educativos nacionales como una excepción llama la atención sobre la continua supervivencia y el florecimiento de la soberanía nacional dentro del régimen de los derechos humanos. La soberanía se expresa entre otras cosas, en la capacidad de invocar a la normalidad y su contrario, la excepción (Dean 2007; Douzinas, 2007). En la medida en que la educación intercultural es identificada en los informes periódicos como la excepción en los contextos educativos nacionales, la soberanía nacional será, paradójicamente, reafirmada en el centro del sistema de derechos humanos del gobierno para vigilar el cumplimiento de los derechos humanos universales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Armstrong, F., Armstrong, D., and Barton, L. (2000). *Inclusive education: policy, contexts and comparative perspectives*. London: David Fulton Publishers.
- Armstrong, F., Armstrong, D., y Barton, L. (2000). *Inclusive education: policy, contexts and comparative perspectives*. Londres: David Fulton Publishers
- Ball, S. J. (2006). "What is policy? Texts, trajectories and toolboxes" in S. J. Ball *Social policy and social class*. Abingdon: Routledge
- Barton, L. (2001). *Disability politics and the struggle for change*. Londres: David Fulton Publishers
- Bobbio, N. (1996). *The age of rights*. Cambridge: Polity.
- Cassese, A. (1990). *Human rights in a changing world*. Cambridge: Polity.
- Commission on Integration and Cohesion. (2007). *Our shared future*. Recuperado de <http://www.integrationandcohesion.org>.
- Committee on the Rights of the Child. (1991). *General guidelines regarding the form and content of initial reports to be submitted by States parties under Article 44, paragraph 1 (b) of the Convention*. Geneva: Committee on the Rights of the Child. Recuperado de <http://www.ohchr.org>.
- Committee on the Rights of the Child. (1994). *Overview of the reporting procedures*. Ginebra: Committee on the Rights of the Child. Recuperado de <http://www.ohchr.org>.
- Committee on the Rights of the Child. (2001). *General comment no. 1: the aims of education, article 29 (1)*. Ginebra: Committee on the Rights of the Child. Recuperado de <http://www.ohchr.org>.
- Committee on the Rights of the Child. (2003). *Overview of the working methods of the Committee on the Rights of the Child*. Ginebra: Committee on the Rights of the Child. Recuperado de <http://www.ohchr.org>.
- Committee on the Rights of the Child. (2005a). *Provisional rules of procedure*. Ginebra: Committee on the Rights of the Child. Recuperado de <http://www.ohchr.org>.
- Committee on the Rights of the Child. (2005b). *General guidelines regarding the form and content of periodic reports to be submitted by States parties under Article 44, paragraph 1 (b) of the Convention*. Ginebra: Committee on the Rights of the Child. Recuperado de <http://www.ohchr.org>
- Dean, M. (2007). *Governing societies*. Maidenhead: Open University Press.
- Douzinas, C. (2007). *Human rights and empire: the political philosophy of cosmopolitanism*. Abingdon: Routledge-Cavendish.
- Foucault, M. (1979). *Discipline and punish*. Harmondsworth: Peregrine.

- Gamarnikow, E. (2011). The right to education in national/multi-cultural education systems: exploring tensions and ambiguities. En A. Androussou, y N. Askouni. *Cultural diversity and human rights: challenges for education*. Athens: Metaixmio.
- Gearon, L. (2003). *The human rights handbook: a global perspective for education*. Stoke on Trent: Trentham Books.
- Gill, D., Mayor, B., y Blair, M. (1992). *Racism and education: structures and strategies*. Londres: Sage - Open University.
- Green, A., Preston, J., y Janmat, J. G. (2006). *Education, equality and social cohesion: a comparative analysis*. Basingstoke: Palgrave.
- Gundara, J. S. (2000). *Interculturalism, education and inclusion*. Londres: Sage.
- Hegarty, A., y Leonard, S. (1999). *Human rights: an agenda for the 21st century*. Londres: Cavendish Publishing Limited.
- Klug, F. (2000). *Values for a godless age*. Harmondsworth: Penguin.
- Lewis, G, Gewirtz, S., y Clarke, J. (2000). *Rethinking social policy*. London: Sage- Open University.
- Mullard, C. (1982). Multiracial education in Britain: from assimilation to cultural pluralism. En J. Tierney, *Race, migration and schooling*. Londres: Holt, Rinehart and Winston.
- Thrupp, M., y Willmott, R. (2003). *Education management in managerialist times*. Maidenhead: Open University Press.
- Tomlinson, S. (2008). *Race and education: policy and politics in Britain*. Maidenhead: Open University Press.
- United Nations. (1989). *Convention on the Rights of the Child*. Recuperado de: [http:// www.ohchr.org](http://www.ohchr.org).

REFERENCIAS: INFORMES INICIALES Y PERIÓDICOS

Recuperado de <http://tb.ohchr.org/default.aspx>, todos los accesos en Abril y Mayo de 2009

- Alemania (2001) Second Report due in 1999
- Austria (2002) Second Report due in 1999
- Belgica (1999) Second Report due in 1999
- Bulgaria (2007) Second Report due in 1998
- Croacia (2002) Second Report due in 1998
- Dinamarca (2003) Third Report due in 2003
- Eslovaquia (2006) Second Report due in 1999
- Eslovenia (2001) Second Report due in 1998
- España (1999) Second Report due in 1999
- Estonia (2001) Initial Report due in 1993



Finlandia (2003) Third Report due in 2003
Francia (2007) Third and Fourth Report due in 2003
Grecia (2000) Initial Report due in 1995
Hungria (2004) Second Report due in 1998
Irlanda (2005) Second Report due in 1999
Italia (2000) Second Report due in 1998
Letonia (2004) Second Report due in 1999
Lituania (2004) Second Report due in 1999
Luxemburgo (2002) Second Report due in 2001
Noruega (2003) Third Report due in 2003
Países Bajos(2007) Third Report due in 2007
Polonia (1999) Second Report due in 1998
Portugal (1998) Second Report due in 1997
Reino Unido (2007) Third and Fourth Report due in 2007
Republica Checa(2000) Second Report due in 1999
Rumania (2007) Third and Fourth Report due in 2007
Suecia (2002) Third Report due in 2002



THE RIGHT TO EDUCATION IN HUMAN RIGHTS GOVERNANCE AND POLITICS: REPORTING AND MONITORING INTERCULTURAL EDUCATION

Eva Gamarnikow

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2011) - Volumen 9, Número 4

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num4/art2a.pdf>

Reception date: July 3, 2011
Pronouncement date: August 10, 2011
Acceptation date: August 11, 011



Easier said than done' was the title adopted for a conference celebrating twenty years of the Convention on the Rights of the Child (CRC, 1989)¹, held at the Institute of Education in June 2009. The snappy title reminds us only too clearly that one of the continuing critiques of human rights is that they represent a rhetorical wish-list of good ideas, fine in theory, but more difficult to achieve in practice. The aim of this paper is to investigate one dimension of human rights, namely governance, which is intended to ensure that saying is turned into doing. More specifically, this paper is concerned with analysing the reports produced by national governments in conformity with the accountability procedures adopted by the UN generally, and the Committee on the Rights of the Child specifically, to promote compliance with treaty obligations: submission of periodic reports by each nation state, for scrutiny by the Committee, which provide detailed descriptions of national policies for and achievements and challenges in enacting the children' rights.

This critical investigation of reports of national policy enactment in the arena of children's human rights focuses on Article 29 (1) (c) of the CRC:

The education of the child shall be directed to: (...)

"C. The development of respect for the child's (...) cultural identity, language and values, for the national values of the country in which the child is living, the country from which he or she may originate, and for civilizations different from his or her own".

The assumption underlying the argument of the paper is that, whatever its short-comings (Gamarnikow, 2011), this sub-section of Article 29 is fundamentally concerned with a re-orientation of the aims, ethos and content of education from its traditional focus on, and promotion of, national identity and the imagined community of the nation state, to embrace a recognition of the growing multi-cultural pluralism of contemporary nation states. Article 29 (1) (c) is thus concerned with intercultural education.

Intercultural education is a contested concept. At one end of a long and complex continuum lies a maximalist definition, such as Gundara's (2000) argument that intercultural education engages critically with all forms of social power and powerlessness, in that culture represents the lived reality of all social relations. Thus all social relations which are constituted in and through power dynamics, be they 'race'/ethnicity or gender or class or sexuality, can be addressed, re-formed and challenged in school curricula and practices. This radical notion of intercultural education goes way beyond the minimalist conception which tends to locate the problematic of culture in minority ethnic populations only. Here intercultural education becomes a response to multicultural diversity in previously (putatively) mono-cultural nation states and education systems (Gill, Mayor, and Blair, 1992; Mullard, 1982; Tomlinson, 2008). While radical interculturalism challenges power relations, the concerns of the minimalist position are those of social order, for example, balancing national social cohesion and cultural rights of minorities (see, for example UK policy on social cohesion (Commission on Integration and Cohesion, 2007).

In this paper I adopt an agnostic position in relation to definitions of and approaches to intercultural education. For pragmatic reasons I cast the net widely to include any changes enacted by national governments to address the education of groups identified as educationally different on grounds of 'race', ethnicity or nationality. My concern is to explore and analyse what European countries say they are doing

¹ In this paper I will adopt the abbreviation CRC 1989 to denote the Convention on the Rights of the Child, and CRC to talk about the Committee on the Rights of the Child.

in the field of education in order to comply with Article 29 (1) (c), to map the policy discourses, rather than to engage in evaluating theoretical understanding and conceptual clarity. Adopting this empirically open, if conceptually imprecise, view of intercultural education opens up the space to locate the argument of the paper in an engagement with human rights discourse, governance and practices. While anti-racist activists and social movements pursue far broader agendas, my concern here is to explore how different countries describe their understanding and enactment of Article 29 (1) (c) in national education policies and the ways in which these enactments are reported for the purposes of monitoring of national education policies with respect to the CRC minima agreed and ratified by virtually all the world's countries.

1. HUMAN RIGHTS GOVERNANCE: UNIVERSALITY OR NATIONAL SOVEREIGNTY?

Implementation weaknesses are a common critique of human rights (Gearon, 2003; Hegarty and Leonard, 1999). There are two main reasons for implementation difficulties. The first is the tension between the universality of human rights and their enactment by national governments within national boundaries, in the context of historically and culturally specific societies. Thus while human rights take the form of abstract general principles, nation states are specific territorial and social sites, with their own narratives concerning culture, tradition and history as well as problematic issues or 'challenges'. Application of abstract general principles is thus always context-specific (Bobbio, 1996; Cassese, 1990; Klug, 2000).

A second reason for the tensions between human rights universalism and national/cultural specificity is inherent in the human rights system itself, in that nation states are the parties to human rights treaties, not individual rights subjects (Douzinas, 2007). Enacting human rights is, therefore, always a site for national sovereignty, as exemplified in political, legal, administrative histories, traditions, customs and practices. It is certainly the case that international human rights have displaced a more absolutist form of political and legal national sovereignty. This has been replaced by a complex notion of sovereignty of the nation state *qua* State party, the legal subject agreeing to abide by and enact international human rights treaties, within an international community of other, equally sovereign nation states, represented by the UN system.

Within this complex system of individual State parties within a community of States parties, absolute national sovereignty has been replaced by the hegemony of national cultures, whereby enactment of the international is finessed by means of the culturally sensitive and legally appropriate national: international human rights are to be implemented in ways consistent with the culture, values and practices of individual nation states. This form of 'subsidiarity', whereby the manner of policy implementation is devolved to the lowest level, in the nation, reflects the strong tensions between the universality of human rights and national cultural rights. I have argued elsewhere (Gamarnikow, 2011) that the human rights regime shifts the site of sovereignty from the political nation state to the cultural rights of the nation. Thus national sovereignty is reconfigured, not lost, and is clearly in tension with the universality of human rights.

Another weakness in the implementation system derives from the human rights regime structured by competing sovereignties, namely, the difficulties of rolling out an effective system of ensuring nation state compliance with treaty obligations. While nation states may sign human rights treaties that do not mean that they will enact them – 'easier said than done'. If international human rights treaties, like the

CRC, are to be more than wish-lists, then the sovereignty of the international community has to override national/cultural sovereignty and place it under its normalizing governmental gaze.

This gaze is embedded in the forms of governance adopted by the UN to promote compliance with human rights treaties ratified by nation states. One of these forms of governance is a system of monitoring whereby each State party is legally required, under the terms of the treaty, to submit periodic country reports on developments in enacting the human rights treaties ratified. These reports are discussed by the relevant committee and recommendations are made about 'what is to be done'.

This form of governance resembles the procedures prevalent in audit cultures of managerialism, performativity and surveillance (Lewis, Gewirtz, and Clarke, 2000; Thrupp and Willmott, 2003). Each country report has to follow a specific template, linked to the human rights treaty in question, in which the government outlines the progress it has made in enacting the principles of the treaty, as well as areas for future work/improvement. In the UK we call these types of reports 'critical self-assessment documents', a key technology of current governmentality, whereby the audited institution is obliged to demonstrate and fully document its procedural conformity and dispositional compliance with policy directives and its achievements in relation to internally and externally imposed targets and goals.

The monitoring procedures deployed by the Committee on the Rights of the Child are outlined in official guidelines (CRC, 1991, 1994, 2005a, 2005b). These stipulate that States parties are obligated, under article 44 of the CRC 1989, to submit an initial report within two years of acceding to the treaty, and then to submit subsequent periodic reports every five years. The reports have to contain information on:

"The measures they [States parties] have adopted which give effect to the rights recognised therein and on the progress of the enjoyment of those rights (...) Reports (...) shall indicate factors and difficulties, if any, affecting fulfilment of the obligations under the Convention (...) [and] shall contain sufficient information to provide the Committee with a comprehensive understanding of the implementation of the Convention in the country concerned" (CRC, 1991).

The guidelines provide headings and sub-headings, and identify the type of information required under each heading. In reporting on education (articles 28 and 29) the initial report has to provide with the following:

"Education, leisure and cultural activities

21. Under this section States parties are requested to provide relevant information, including the principal legislative, judicial, administrative or other measures in force; the institutional infrastructure for implementing policy in this area, particularly monitoring strategies and mechanisms; and factors and difficulties encountered and progress achieved in implementing the relevant provisions (...) in respect of:

- a) Education, including vocational training and guidance (art. 28);
- b) Aims of education (art. 29).² (CRC, 1991).

² The CRC 1989 education articles:

Article 28

1. States Parties recognise the right of the child to education, and with a view to achieving this right progressively and on the basis of equality of opportunity, they shall, in particular:

In the most recent guidelines for periodic (ie second and subsequent) reports States parties are advised to provide information on “follow-up [action taken in the light of recommendations arising from the previous report], comprehensive national programmes - monitoring, resource allocation, statistical data, challenges to implementation”. The presentation should “provide a basis for constructive dialogue” and “strike a balance in describing the formal legal situation and the situation in practice”; in other words, the report should be comprehensive, comprehensible and truthful. Moreover, States parties are advised that the process of preparing a periodic report should not be a simple, civil service paper exercise, but should be carried out within the parameters of democratic institutions and practices: “the process should be one that encourages and facilitates popular participation and public scrutiny of government policies” (CRC, 2005b). And the inducement – the opportunity for critical reflection!

“Preparing a report for submission (...) offers an important occasion for conducting a comprehensive review of the various measures undertaken to harmonise nation law and policy with the Convention and to monitor progress.”

The new guidelines for education are significant for the purposes of this paper in that they provide a bit more detail on what periodic reports should say about article 29. States parties are directed to “follow (...) general comment No 1 (2001) on the aims of education”, a lengthy contribution by a panel of experts on ways of interpreting the abstract principles enunciated in article 29 (CRC, 2001).

While the system of submitting periodic reports to scrutiny may appear to constitute an effective system, it has a serious weakness which arises from the competing sovereignties of the national and international system of politics and governance. In this sense, it is wholly reliant upon the goodwill and commitment of States parties and on the existence of effective national systems of administration to produce reports and to produce them on time.

-
- a) Make primary education compulsory and available free to all
 - b) Encourage the development of different forms of secondary education, including general and vocational education, make them available and accessible ... and take appropriate measures such as the introduction of free education and ... financial assistance
 - c) Make higher education accessible to all on the basis of capacity
 - d) Make educational and vocational info and guidance available and accessible to all children
 - e) Take measures to encourage regular attendance at schools and the reduction of drop-out rates
2. States Parties shall take all appropriate measures to ensure that school discipline is ... consistent with the child's dignity
3. States Parties shall promote and encourage international co-operation in ... education, ... to contribute to the elimination of ignorance and illiteracy
- Article 29
- 1. The education of the child shall be directed to:
 - a) The development of the child's personality, talents and mental and physical abilities to their fullest potential
 - b) The development of respect for human rights and fundamental freedoms, and for the principles enshrined in the Charter of the UN
 - c) The development of respect for the child's parents, his or her cultural identity, language and values, for the national values of the country in which the child is living, the country from which he or she may originate, and for civilisations different from his or her own
 - d) The preparation of the child for responsible life in a free society, in the spirit of understanding, peace, tolerance, equality of the sexes, and friendship among all peoples, ethnic, national and religious groups and persons of indigenous origin
 - e) The development of respect for the natural environment
 - 2. No part of the present article or article 28 shall be construed so as to interfere with the liberty of individuals and bodies to establish and direct educational institutions (observing above principles and subject to minimum standards)

The sanctions available to enforce submission of reports are limited. There is, in the first instance, gentle political persuasion: “the reporting process entails ongoing reaffirmation by States parties of their commitment to respect and ensure observance of the rights set forth in the Convention” (CRC, 1991). There is the guilt-tripping reminder of legal obligations: “the convention makes reporting in time an obligation in itself” (CRC, 1994). There is persistent nagging: “the Committee issues regular reminders to States parties” (CRC, 1994). There is the (ubiquitous) offer of support: “States parties encountering difficulties in preparing the reports may request technical assistance from OHCHR or UNICEF” (CRC, 2003).

If, after all this, a State party still does not submit, non-submission is made public:

“Records are kept on the submission of reports specifying which ones are overdue” (CRC, 1994).

“At each session, the Secretary-General shall notify the Committee of all cases of non-submission of reports (...) In such cases, the Committee shall transmit to the State party concerned (...) a reminder concerning the submission of such a report (...) and undertake any other efforts in a spirit of dialogue between the State concerned and the Committee. If, even after the reminder and other efforts (...) the State party does not submit the required report (...), the Committee shall consider the situation as it deems necessary and shall include a reference to this effect in its report to the General Assembly” (CRC, 2005a).

The final sanction, “in case of persistent non-reporting”, is discussing the situation of children’s rights in the country concerned “on the basis on available information” (CRC, 1994), with the State party being informed about this and invited to attend.

In other words, the CRC has very little leverage in persuading recalcitrant and unwilling States parties to produce reports. In 2002, for instance, the Committee agreed to send a letter “to all States parties whose initial reports were due in 1992 and 1993”, is ten years late. In 2003 “similar letters went sent to 3 States parties who had not submitted initial reports due in 1994” with the threat that the “situation in those countries would be considered by the Committee in one year in absence of a report” (CRC, 2003).

Thus the only real sanctions available are moral, to do with a country’s reputation as a legitimate member of the international community of States parties. These are not very effective, even in Europe, as I will show below.

2. METODOLOGY

Periodic reports are texts which document the public face of government policy and practice in the different arenas of children’s rights. They present a national confessional narrative (Foucault, 1979) in that they are texts constructed for scrutiny by a disciplinary power: they are the site for national governments to identify what they perceive to be their enactment of children’s human rights, to present these enactments (or progress towards) in as favourable a light as possible, and to point to issues which they view as contextualising or constraining enactment. Periodic reports are therefore texts which articulate national policy discourses and describe practices (Ball, 2006). In that sense they are amenable to critical policy analysis to excavate the discursive forms structuring national thinking about human rights enactment.

Following the guidelines discussed in the previous section, State party reports include mandatory sections on articles 28 and 29. The sections concerned with article 28 outline the country’s progress in developing

education systems and access to the systems, whereas the sections concerned with article 29 focus on the aims of education.

The methods adopted for the analysis which follows was to assemble all the most recent periodic reports produced by European national governments, forty three in total³. All the documents are available on the website of the Committee on the Rights of the Child, one of the sites on the web pages of the UN Office of the High Commissioner for Human Rights (www.ohchr.org).

I decided to focus exclusively on the last report produced by each State party, on the grounds that this would be the most recent statement of policy activity in the field of intercultural education. (In tables 1-3 below the reports analysed are shaded in grey). From each country report I extracted the text produced under 'aims of education', is article 29. The rationale underpinning this strategy was that intercultural education would be discussed under this heading, whereas the narrative under article 28 would focus more on issues of access and the education system as a whole. I searched the extracted texts using seven categories of key words: intercultural education, multicultural education; migrants, immigrants, minority/ies; citizenship, citizenship/civic education; integration, cohesion; diversity, tolerance; racism, discrimination, xenophobia; projects, initiatives, programmes. Highlighting these in different colours produced (occasionally quite startling) visual representations of narratives and discourses, and facilitated the analysis.

Two *caveats* are important here in relation to my reading of the periodic reports. Firstly, I regard these texts as specific, contextual representations of policy, rather than as categorical statements about what is happening on the ground, in schools and classrooms or the educational system as a whole. My approach is to understand and make sense of the policy discourses which frame national government thinking about intercultural education as an object of policy enactment, not to evaluate either the policies or to see how government claims measure up to actual enactment. Secondly, as mentioned earlier, as critical self-assessment documents produced by sovereign nations for external scrutiny, periodic reports contain narratives produced for the public domain. For example, problems (or challenges in bureaucratese) will be identified if there is no choice (such as the Czech Republic (2000) writing about the accusation of discrimination against Roma children by placing them in special schools, made by the Committee on the Elimination of All Forms of Racial Discrimination) or in the context of steps taken to rectify, improve, and generally move in the direction of enactment. The basic assumption underlying the analysis is that the narratives produced are possibly more positive than they would be if they had been compiled by critical social researchers. Progressive enactment is the message.

³The countries include: Albania, Andorra, Austria, Belgium, Bosnia I Herzegovina, Bulgaria, Croatia, Cyprus, Czech Republic, Denmark, Estonia, Finland, France, Germany, Greece, Holy See, Hungary, Iceland, Ireland, Italy, Latvia, Liechtenstein, Lithuania, Luxembourg, Macedonia, Malta, Monaco, Netherlands, Norway, Poland, Portugal, Republic of Moldova, Romania, San Marino, Serbia, Slovakia, Slovenia, Spain, Sweden, Switzerland, Ukraine, UK

3. REPORTS SURVEYED: SUBMISSION AND NON-SUBMISSION

A simple mapping of the reports produced by European States parties since ratification shows clearly the problem of non-submission of reports. Only one country out of the forty three surveyed, the Netherlands, produced the required number of reports on time.

As regards the number of reports produced, only one country, Sweden, produced four, in 1992, 1998, 2002 and 2008. However, two of these reports were delayed by one year: the 1998 report was due in 1997, and the 2008 report was due in 2007.

The next group of countries, seven in total, is those which produced three reports. Some identified the third report as including the third and fourth.

TABLE 1. STATES PARTIES SUBMITTING THREE REPORTS

Country	Ratification date	1 st due	1 st sub.	2 nd due	2 nd sub.	3 rd due	3 rd sub.	# o/s or 3&4
Denmark	1991	1993	1993	1998	1998	2003	2003	1
Finland	1991	1993	1994	1998	1998	2003	2003	1
France	1990	1992	1993	1997	2002	2002	2007	3&4*
Netherlands	1995	1997	1997	2002	2002	2007	2007	-
Norway	1991	1992	1993	1998	1998	2003	2003	1
Romania	1990	1992	1993	1997	2000	2007	2007	3&4*
UK	1991	1994	1994	1998	1999	2003	2007	3&4*

Note: indicates that third report was presented as a combined third and fourth.

In the European area, the majority of States parties, twenty two out of forty three, submitted two reports. All but one of these States parties, Liechtenstein, has two reports outstanding.

TABLE 2. STATES PARTIES SUBMITTING TWO REPORTS

Country	Ratification date	1 st due	1 st sub.	2 nd due	2 nd sub.	1 st /2 nd delay
Austria	1992	1994	1996	1999	2002	2/3
Belgium	1991	1994	1994	1999	1999	-/-
Bulgaria	1991	1993	1995	1998	2007	2/9
Croatia	1992	1993	1994	1998	2002	¼
Cyprus	1991	1993	1994	1998	2000	½
Czech Rep	1993	1994	1996	1999	2000	1/1
Germany	1992	1994	1994	1999	2001	-/2
Hungary	1991	1993	1996	1998	2004	3/5
Iceland *	1992	1993	1994	1999	2000	1/1
Ireland	1992	1994	1996	1999	2005	2/6
Italy	1991	1993	1994	1998	2000	½
Latvia	1992	1994	1998	1999	2004	4/5
Liechtenstein	1995	1998	1998	2003	2005	-/2
Lithuania	1992	1994	1998	1999	2004	4/5
Luxembourg	1990	1996	1996	2001	2002	-/1
Poland	1991	1993	1994	1998	1999	1/1
Portugal	1990	1992	1994	1997	1998	2/1
Rep Moldova	1993	1995	2001	2005	2007	6/2
Slovakia	1993	1994	1998	1999	2006	4/7
Slovenia	1992	1993	1995	1998	2001	2/3
Spain	1990	1993	1993	1999	1999	-/-
Ukraine	1991	1993	1994	1998	1999	1/1

Note: A substantial minority of governments, twelve altogether, submitted one report only, the initial report, with no subsequent periodic reports.

TABLE 3. STATES PARTIES SUBMITTING ONLY ONE (INITIAL) REPORT

Country	ratification date	1 st due	1 st submitted	Years delay	# reports o/s
Albania	1992	1994	2003	9	3
Andorra	1996	2000	2000	-	1
Bos&Herz	1993	1999	2004	5	1
Estonia	1991	1993	2001	8	3
Greece	1993	1995	2000	5	3
Holy See	1990	1992	1994	2	3
Macedonia	1993	1993	1997	4	3
Malta	1990	1992	1997	5	3
Monaco	1993	1995	1999	4	3
San Marino	1991	1993	2002	9	3
Serbia	2001	2003	2007	4	1
Switzerland	1997	1999	2001	2	1

Note: Montenegro, which ratified the CRC in 2006, had not submitted the initial report at the time of writing.

In the absence of information about the reasons for non-submission of periodic reports by the States parties concerned, one can only speculate that timely submission of periodic reports is not high on government agendas. Another interpretation, following the line of argument of the Committee, could be that non-submission is *de facto* evidence of lack of “ongoing reaffirmation by States parties of their commitment to respect and ensure observance of the rights set forth in the Convention” (CRC, 1991). Whatever the reasons, and this would be an interesting research project, States parties’ compliance with this particular legal obligation in the arena of children’s human rights is somewhat flexible.

This high rate of non-submission exemplifies the weakness of the governance procedures for monitoring treaty enactment (discussed earlier), namely lack of any real sanctions aside from those exerted by membership of, and moral reputation within, the international community of nations. If complying with obligations arising from ratified human rights treaties, including the CRC 1989, is not high on the agenda of individual nations, as evidenced by non-submission, then there is less likely to be pressure from the (collectively guilty) community of nations. All of this raises again the issue of competing sovereignties, to which I shall return later.

4. INTERCULTURAL EDUCATION STATE PARTY NARRATIVES

As I will show in this section, intercultural education, even in its most minimal definition, is not a site of robust and energetic policy activity in Europe as a whole. It is, however, a site of diversity of approaches and meanings.

Only a small number of country reports talk about intercultural, multicultural or even cross-cultural education. At one end of the spectrum are those countries which view intercultural education as an entitlement of all students.

753. “The recommendation [“Intercultural Education and Social Education in Schools”] starts from a common intercultural general and social education for all pupils and is aimed both at members of the majority and the minorities. Intercultural social education (...) should promote the development of attitudes and behaviour among all pupils that are based on the ethical principle of humanity and the principles of freedom and responsibility, solidarity and international understanding, democracy and tolerance (...) Intercultural skills can only be formed if a school climate is created that is characterized by

social relations and attitudes of mutual respect and that offers pupils the opportunity for personal and emotional experiences" (Germany, 2001).

349. "Another basic assumption of Dutch education policy is that children grow up in a multicultural society. Education therefore promotes active citizenship and social integration, ensuring children have knowledge and experience of the different backgrounds and cultures of their peers" (Netherlands, 2007).

554. "To reflect the linguistic and cultural diversity in Austrian schools, the educational principle of "inter-cultural learning" was embodied in the curricula of compulsory general schools and academic secondary schools in the early nineties" (Austria, 2002).

Some countries in this group also focus on redesigning the curriculum and teaching materials.

450. "Through a recently established research project, the Ministry of Education and Research wishes to examine how the multicultural perspective has been presented in textbooks and teaching aids ... to foster sound attitudes, (...) mutual respect and tolerance and efforts to combat racism and discrimination" (Norway, 2003).

353. "Geography teaching, too, devotes considerable attention to intercultural issues. Primary schools are required to teach children about different religions and belief systems. Intercultural education in many schools also covers subjects such as peace and international cooperation" (Netherlands, 2007).

A second group of countries regard intercultural education as a dual strategy: educational management of non-nationals and educational enrichment for nationals.

220. "Life in the class group enables children of different linguistic and cultural origins to communicate, play and work together and thus to develop attitudes of mutual understanding and respect...the nursery school encourages interaction between cultures by incorporating into the educational projects elements of the culture of the countries of origin, such as fairy tales, songs, festivals, ways of living, eating and building, etc. The appreciation of the native culture has a positive effect on the development of the child's personality and promotes the scholastic and social integration of immigrant children" (Luxembourg, 2002).

1254. "(c) Developing communication and respect among all pupils, irrespective of their cultural, linguistic and ethnic origin, capitalizing on the potential for enrichment offered by the various cultures and developing those areas relating to the maintenance and dissemination of minority groups' own languages and cultures" (Spain 1999).

A third group of countries tends to place the main emphasis on intercultural education as a strategy to manage problems arising from the growing multiculturalism of nation states.

342. "Given the increased multiculturalism of the European Union, the free movement of working people, the repatriation and return of Greeks from abroad, and the fact that during recent years Greece has become an immigrant-receiving country, the Greek State has established the legislative framework... for: (a) the establishment of cross-cultural sections and classes; (b) the conversion of existing State schools into cross-cultural schools; and (c) the establishment..of State or private cross-cultural schools" (Greece, 2000).

596. "d) Promotion of multicultural education to handle cultural differences at school and in the classroom." (Belgium, 1999, French community).

The fourth group of countries sees it as primarily an issue concerning the Roma population, and relations between Roma and non-Roma nationals. In other words, intercultural education is viewed as a strategy for managing intra-nation diversity.

297. "The (...) project... - Support for the Integrated Education of the Roma - has the objective of facilitating the transition of Roma children from primary to secondary school, introducing multicultural education at Slovak secondary schools (...).

298. Education serves as a means of preventing, and coming to terms with, negative attitudes and prejudices on the part of certain elements of majority society. Such negative attitudes towards the Roma minority are an important factor, contributing to the currently unsatisfactory situation of that minority. The material and methods applied when teaching children from a young age are among the most effective means of attaining the aim of integration. The material and the methods of teaching should focus on two important components: human rights education, and education reflecting the principles of multiculturalism" (Slovakia, 2006).

The fifth group of countries regards intercultural education as simply part of a larger basket of general human rights values which are taught. Here intercultural education is simply *commatised* (presented as one item in a long list) and not directly.

414. "The subjects included in the discipline 'Individual and social development', especially human rights and the rights of the child, respect for the environment, education for peace and tolerance, sexual education and the promotion of health and inter-cultural education, are generally dealt with in an interdisciplinary manner at school" (Portugal, 1998).

477. "The school is responsibly fostering the following values: sincere and open relationships with family and relatives, support and assistance to them, respect of human dignity, tolerance of differences – physical, religious, social and cultural differences of people, love for one's country, resoluteness to defend its freedom and independence, to contribute with own work to its advancement, respect to native traditions, religion, cultural heritage, ethnocultural identity, willingness to protect and develop these values, respect and openness to diversified European and global ethnocultural traditions, positive attitude towards multicultural dialogue, international cooperation, respect to national traditions, principles and institutes, willingness to foster, improve, disseminate and protect them; integrity, sense of duty, responsibility for assumed obligations, responsible attitude towards global problems contributing to their resolution with personal initiative" (Lithuania, 2004).

171. "Promotion of respect for and awareness of cultural and national values in children is one of the basic principles of Italian school curricula of all types and levels (...) Education aimed at respect for civilizations different from the child's own and at peace and international understanding is part of school curricula and has been emphasized in recent years under the overall theme, "intercultural education" (Italy, 2000).

690. "The inclusive school prevents and combats discrimination: it is one that respects, values and accommodates diversity across all 9 grounds in the equality legislation (i.e. gender, marital status, family status, sexual orientation, religion, age, disability, race and membership of the Traveller community)" (Ireland, 2005).

429. "*Education and upbringing to respect for human rights*. Teaching at all levels (...) [includes] respect for human rights, knowledge of and respect for different cultures, promotion of multiculturalism and tolerance" (Finland, 2003).

The sixth and last group of State party responses focuses on intercultural education as learning about the foreign other, outside the nation's territory, frequently in the context of celebration of national identity.

387. "The main function of the general education school is to help develop a person who (...) who defines him or herself as a member of the nation, as a citizen and as a person sharing responsibility for the future of Europe and the world, who respects him or herself and other people, respects the culture of the nation and other peoples' culture; loves his or her homeland" (Estonia, 2001).

122. "The general education of pupils is based in the following principles:

- Fundamental human rights.
- Rights of the child.
- Traditions of the Bulgarian culture and education.
- World cultural achievements" (Bulgaria, 2007).

310. "The aim of teaching and child-rearing is to develop in young people a sense of responsibility, a love of their country, a respect for the Polish cultural heritage and, at the same time, openness to the cultural values of Europe and the world" (Poland, 1999).

In conclusion, there does not seem to be a common policy discourse on intercultural education in the European region. What brings intercultural education into existence is either the wider, indirect frame of human rights education, or the direct presence of foreign, non-national populations, or both. Thinking about this in the context of text production for the purposes of governance, the diversity of State party responses would seem to signify a significant level of State party autonomy in defining the object, intercultural education, of enactment and reporting.

5. INTEGRATION, SOCIAL COHESION AND CITIZENSHIP: HUMAN RIGHTS OR THE NATION?

One dimension of the problematic of intercultural education which is evident in State party reports is that of integration and cohesion. These are complex social concepts (Green, Preston, and Janmat, 2006). What they share, in the context of the reports, is identifying the primacy of the 'normal' national community. This is not surprising. Critiques of integration as a strategy in education, for instance in disability studies and inclusive education (Armstrong, F., Armstrong, D., and Barton, 2000; Barton, 2001), draw attention to the power relations embedded in the practices of integration. In order for integration to occur, differentiated change is required: minor adjustments in powerful institutional practices and systems, and major adaptations by those being integrated.

Social cohesion is also about power, that of the community in relation to the individual. Social cohesion traditionally refers to normative consensus or collective embracing of specific community values. In current policy (especially in the wake of 9/11 and subsequent terrorist attacks) the focus is on creating social solidarity around national values, frequently expressed as universal human rights values (Dean, 2007; Douzinas, 2007). This gives rise to the implication that the presence of non-nationals threatens this normative consensus by the importation of different, foreign, potentially dangerous values.

Thus, in the first instance, integration is an unequal balancing act. It is about developing the capacity for functioning in society, adaptation by foreigners. While there may be recognition of, and respect for, minority cultures, integration demands entry into cultural domain of the national by non-nationals. As discussed earlier, in the international arena of human rights, national sovereignty is transformed into the cultural hegemony of the national (Gamarnikow, 2011). In the case of many States parties, therefore, the process of integration into the national culture becomes a prescription for entry into 'normal' education through national language acquisition.

337. "In order to meet language needs and the smooth integration of the children of repatriated Greeks and Greeks from abroad, the State has established and now operates reception classes, special tutorial departments and special schools" (Greece, 2000).

664. "Recognizing cultural diversity in metropolitan France, by, among other means, valuing regional languages and, conversely, through intensive and specific tuition in the French language in order to guarantee the complete integration of pupils in these groups into the normal curriculum" (France, 2007).

470. "Schools are committed to providing support for foreign children attending compulsory education schools and who find language difficulties in integrating into school (...) Moreover, the regional administration (...) promotes special Italian language and culture courses to encourage integration" (Italy, 2000).

213. "As regards the language aspect, the integration of a large number of immigrant children faces Luxembourg with a particularly serious challenge. Familiarisation with Luxembourg's language and culture is a priority considering the need for successful integration firstly into school and then into society. Luxembourgish should not become a factor that leads to exclusion or even discrimination but should play a unifying role" (Luxembourg, 2002).

In the context of the hegemonic position of the culture of the nation, which is constructed as playing a "unifying role", non-national minorities are perceived to be in need of a variety of additional compensatory education initiatives in order to integrate socially and achieve in education.

1251. "Compensatory activities conducted in schools are intended to assist in the integration in school and society of disadvantaged pupils from ethnic and/or cultural minorities, experiencing difficulties affecting their access to the education system, attendance and advancement".

1252. "These activities also extend to those immigrant students who, either because of language difficulties or because they are lagging behind academically, need educational support to assist in their integration in school" (Spain, 1999).

276. "To provide a coherent integration effort the Government set up a working group on Improved Integration 2003 (...) The initiative was aimed at ensuring, firstly, a coherent and open democratic society, secondly, that children and young people with another ethnic background than Danish can cope in the education system and, thirdly, that more immigrants become employed" (Denmark, 2003).

In this context of the unequal relationship between the national and non-national, respect for non-nationals and non-national cultures appears as a means to promote integration, not an end in itself. This represents a form of undermining of universal human rights values, and a foregrounding of national imperatives.

214. "The integration of children of foreign origin will be most successful if the relations with the families are based on respect and understanding. Appreciation of the mother culture has a positive effect on the development of the child's personality and promotes the academic and social integration of immigrant children" (Luxembourg, 2002).

In countries where the largest minorities are the Roma, people who are, in fact, national citizens, the policy focus is still on integration into *ordinary classrooms*. Here, as in the case of States parties concerned with integration of non-nationals, embedded normality or ordinariness does not include changing the exclusionary classroom or school, but integrating the child.

238. "To integrate Roma schoolchildren into ordinary classrooms" (Slovenia, 2001).

297. "Support to the Roma Minority in the Educational Field:

Further Integration of the Roma Children in the Educational Field and Improved Living Conditions.

Creating conditions for the integration of children from a socially disadvantaged environment into the standard education system" (Slovakia, 2006).

466. "It is an important task for public education to try and close the gap. One of the most important ways to achieve social integration of the Roma population is schooling" (Hungary, 2004).

105. "Raising the level of education of Roma children is a prerequisite for their integration in Bulgarian society".

106. "A comprehensive Concept for education integration of children and pupils belonging to ethnic minorities has been elaborated in the area of education. It has a special focus on Roma children" (Bulgaria, 2007).

Aside from integrative role of the embedded normality of national education systems, citizenship education is also invoked as having an integrative function. Citizenship, in this context, exemplifies the tensions between the universality of human rights and the communitarianism of the nation and its cultural forms and practices. Thus the role of citizenship education is both to teach (human rights values to) nationals to respect non-nationals, and also, contradictorily, to transmit shared (national) values to non-nationals.

349. "Another basic assumption of Dutch education policy is that children grow up in a multicultural society. Education therefore promotes active citizenship and social integration, ensuring children have knowledge and experience of the different backgrounds and cultures of their peers".

359. "The attainment targets for citizenship and social cohesion are designed to ensure that more people from all parts of society learn to participate. They make clear to all schools what citizenship is about. Since schools help form the basis for good citizenship, it is important that they think about how to teach it".

360. "Active citizenship and social integration also involve combating discrimination, and require that freedom to shape one's own identity, as well as freedom of religion and belief, and freedom of expression, are guaranteed".

361. "Citizenship (...) calls for the social function of education, and the importance of cohesion and shared values, to be underlined" (Netherlands, 2007).

Integration and social cohesion as aims of education are clearly troubling from the perspective of universal human rights in that they prioritise the nation state as the object of identity and affiliation. Integration, cohesion and citizenship are expressions of national sovereignty enacted through education.

6. PROJECTS, INITIATIVES, PROGRAMS AND OTHER INTERCULTURAL EPHEMERA

In the latest version of the guidelines (2005b) issued to States parties concerning the content of periodic reports, the Committee on the Rights of the Child advised drawing on *General Comment no. 1* (CRC, 2001) on the aims of education when reporting on national policy enactments of article 29. One key critical point raised in *General Comment no. 1* concerns the issue of sustainability and embeddedness of measures adopted to enact article 29.

"The aims and values reflected in this article are stated in quite general terms and their implications are potentially very wide ranging. This seems to have led many States parties to assume that it is unnecessary, or even inappropriate, to ensure that the relevant principles are reflected in legislation or in administrative directives. This assumption is unwarranted. In the absence of any specific formal endorsement in national law or policy, it seems unlikely that the relevant principles are or will be used to genuinely inform educational policies (...). The effective promotion of article 29 (1) requires the fundamental reworking of curricula to include the various aims of education and the systematic revision of textbooks and other

teaching materials and technologies, as well as school policies. Approaches which do no more than seek to superimpose the aims and values of the article on the existing system without encouraging any deeper changes are clearly inadequate" (CRC, 2001: 17-19).

Relating this to the enactment of intercultural/multicultural education would suggest a deep embedding of systemic adaptations to normalise intercultural education. It would mean beginning to challenge the boundaries between national education and intercultural education, between the "ordinary" and "normal" national and the "exceptional" non-national intercultural.

The periodic reports provide very little evidence of normalising intercultural education. In fact, very many measures adopted by national governments are fundamentally exceptional, reflected the discursive practices of "projects" and "initiatives". Half of the European reports listed a whole range of special, exceptional and short-lived projects and initiatives. Here is a selection:

"International schools project 'School Without Racism,' a participation project by young people for young people which is coordinated in Austria by the association Asylum Coordination and the working group Youth Against Violence" (Austria, 2002).

"UNESCO project 'Education for Peace and Human Rights' brochure 'Basic international documents in the field of human rights education' sent to all educational facilities" (Croatia, 2002).

"Programs for education in human rights: project Education on Citizenship; Education on the culture of human relationships in a multi-ethnic environment; the Democratic School programme; Human relationships and the contemporary school" (Czech Republic, 2000).

"Integration initiatives: children and young people with another ethnic background than Danish can cope in the education system; more immigrants become employed" (Denmark, 2003).

"Education to respect for human rights: events and projects to combat racism and intolerance in schools" (Finland, 2003).

"Projects to combat racism, anti-Semitism, violence and right-wing extremism" (Germany, 2001).

"Initiative 'intercultural dialogue week' [to] raise awareness of the positive value of relationships in multicultural societies (the world as an interdependent human society; European integration; national societies dealing with the presence of minorities and immigrants)" (Italy, 2000).

"Educational projects for interaction between cultures focusing on elements of the culture of the countries of origin, such as fairy tales, songs, festivals, ways of living, eating and building, etc." (Luxembourg, 2002).

"Education for Democratic Citizenship project" (Netherlands, 2007).

"Project 'Parents with a Minority Language Background - A Resource in Pupils' Schooling', part of Plan of Action to Combat Racism and Discrimination (2002-2006)" (Norway, 2003).

"Action Plans for the Prevention of All Forms of Discrimination, Racism, Xenophobia, Anti-Semitism and Other Expressions of Intolerance, cooperating NGOs, the Slovak National Centre for Human Rights, and other entities in this area" (Slovakia, 2006).

"Initiatives intended to improve educational access and attendance by certain disadvantaged persons and groups" (Spain, 1999).

"Initiative *Rights respecting schools*" (UK, 2007).

Intercultural education appears to be dominated by projects and initiatives, by non-normal exceptionalism. In the critical words of the *General Comment*, intercultural education policies seem to

“do no more than seek to superimpose the aims and values of the article on the existing system without encouraging any deeper changes [and] are clearly inadequate” (CRC, 2001, p. 19).

Analysis of the ways in which the European periodic reports construct intercultural education in the context of national education systems has identified a number of key tensions. Foremost among these is the problematic positioning of the nation, as a complex unity of participation in human rights universalism through the medium of national sovereignty expressed in cultural forms. As education is concerned with cultural transmission, it is the site of production of national cultural subjects. Intercultural education, which disturbs, and thus potentially undermines, national cultural integrity, is thus transformed in enactments of article 29 into educational management of the cultural diversity of non-nationals. It is an educational response which oscillates (somewhat incoherently) between human rights universalism of respect and equal cultural rights and national concerns about integration and social cohesion.

General Comment No. 1 is itself ambiguous on this point. It regards article 29 (1) (c) as concerned with “An enhanced sense of identity and affiliation” (CRC, 2001:1)

The issue for intercultural education within national education, however, is managing multiple and/or competing identities and affiliations, the national and the non-national. No single country reported enhancing non-national identity and affiliation at the expense of the national. The discourses of intercultural education, citizenship and integration/social cohesion establish fairly clear priorities concerning national identity and nation-state affiliation. Non-national minority identities and affiliations are, at best, recognised and respected, and the national remains the embedded, enduring norm. Paradoxically, perhaps, the overarching national identities and affiliations are frequently invoked in universal human rights terms, such as democracy, respect for diversity and so on. The narratives of the periodic reports thus identify the enlightened national, as infused with human rights values, which provides the space for the non-national.

Intercultural education, therefore, occupies a problematic location in national education systems. What brings it into being is the presence of foreign, non-national populations, a specific policy response to manage the non-national, the exceptional, the non-embedded, the disturbing. It is not surprising that intercultural education policies frequently take non-routinised, ephemeral forms, as in the proliferation of exceptional and fragmented initiatives and projects.

The construction of the non-national in national education systems as an exception draws attention to the continuing survival and flourishing of national sovereignty within the human rights regime. Sovereignty is expressed *inter alia* in the capacity to invoke normality and its opposite, the exception (Dean 2007; Douzinas, 2007). In so far as intercultural education is identified in periodic reports as the exception in national education contexts, national sovereignty is, paradoxically, re-asserted at the centre of the human rights system of governance to monitor compliance with universal human rights.

REFERENCES

- Armstrong, F., Armstrong, D., and Barton, L. (2000). *Inclusive education: policy, contexts and comparative perspectives*. London: David Fulton Publisher
- Ball, S. J. (2006). “What is policy? Texts, trajectories and toolboxes” in S. J. Ball *Social policy and social class*. Abingdon: Routledge

- Barton, L. (2001). *Disability politics and the struggle for change*. London: David Fulton Publishers
- Bobbio, N. (1996). *The age of rights*. Cambridge: Polity
- Cassese, A. (1990). *Human rights in a changing world*. Cambridge: Polity
- Commission on Integration and Cohesion. (2007). *Our shared future*. Retrieved at <http://www.integrationandcohesion.org>.
- Committee on the Rights of the Child. (1991). *General guidelines regarding the form and content of initial reports to be submitted by States parties under Article 44, paragraph 1 (b) of the Convention*. Geneva: Committee on the Rights of the Child. Retrieved at: <http://www.ohchr.org>.
- Committee on the Rights of the Child. (1994). *Overview of the reporting procedures*. Geneva: Committee on the Rights of the Child. Retrieved at <http://www.ohchr.org>.
- Committee on the Rights of the Child. (2001). *General comment no. 1: the aims of education, article 29 (1)*. Geneva: Committee on the Rights of the Child. Retrieved at <http://www.ohchr.org>.
- Committee on the Rights of the Child. (2003?). *Overview of the working methods of the Committee on the Rights of the Child*. Geneva: Committee on the Rights of the Child. Retrieved at <http://www.ohchr.org>.
- Committee on the Rights of the Child. (2005a). *Provisional rules of procedure*. Geneva: Committee on the Rights of the Child. Retrieved at <http://www.ohchr.org>.
- Committee on the Rights of the Child. (2005b). *General guidelines regarding the form and content of periodic reports to be submitted by States parties under Article 44, paragraph 1 (b) of the Convention*. Geneva: Committee on the Rights of the Child. Retrieved at <http://www.ohchr.org>.
- Dean, M. (2007). *Governing societies*. Maidenhead: Open University Press
- Douzinas, C. (2007). *Human rights and empire: the political philosophy of cosmopolitanism*. Abingdon: Routledge-Cavendish
- Foucault, M. (1979). *Discipline and punish*. Harmondsworth: Peregrine
- Gamarnikow, E. (2011). The right to education in national/multi-cultural education systems: exploring tensions and ambiguities. In Androussou, A. and Askouni N., *Cultural diversity and human rights: challenges for education*. Athens: Metaixmio.
- Gearon, L. (2003). *The human rights handbook: a global perspective for education*. Stoke on Trent: Trentham Books
- Gill, D., Mayor, B. and Blair, M. (1992). *Racism and education: structures and strategies*. London: Sage with Open University
- Green, A., Preston, J., and Janmat, J. G. (2006). *Education, equality and social cohesion: a comparative analysis*. Basingstoke: Palgrave
- Gundara, J. S. (2000). *Interculturalism, education and inclusion*. London: Sage
- Hegarty, A., and Leonard, S. (1999). *Human rights: an agenda for the 21st century*. London: Cavendish Publishing Limited.
- Klug, F. (2000). *Values for a godless age*. Harmondsworth: Penguin
- Lewis, G, Gewirtz, S., and Clarke, J. (2000). *Rethinking social policy*. London: Sage with the Open University

- Mullard, C. (1982). *Multiracial education in Britain: from assimilation to cultural pluralism*. In J. Tierney, *Race, migration and schooling*. London: Holt, Rinehart and Winston.
- Thrupp, M., and Willmott, R. (2003). *Education management in managerialist times*. Maidenhead: Open University Press.
- Tomlinson, S. (2008). *Race and education: policy and politics in Britain*. Maidenhead: Open University Press.
- United Nations. (1989). *Convention on the Rights of the Child*. Retrieved at: [http:// www.ohchr.org](http://www.ohchr.org).

REFERENCES

Retrieved at <http://tb.ohchr.org/default.aspx>, all accessed in April and May 2009:

- Austria (2002) *Second Report due in 1999*
- Belgium (1999) *Second Report due in 1999*
- Bulgaria (2007) *Second Report due in 1998*
- Croatia (2002) *Second Report due in 1998*
- Czech Republic (2000) *Second Report due in 1999*
- Denmark (2003) *Third Report due in 2003*
- Estonia (2001) *Initial Report due in 1993*
- Finland (2003) *Third Report due in 2003*
- France (2007) *Third and Fourth Report due in 2003*
- Germany (2001) *Second Report due in 1999*
- Greece (2000) *Initial Report due in 1995*
- Hungary (2004) *Second Report due in 1998*
- Italy (2000) *Second Report due in 1998*
- Ireland (2005) *Second Report due in 1999*
- Latvia (2004) *Second Report due in 1999*
- Lithuania (2004) *Second Report due in 1999*
- Luxembourg (2002) *Second Report due in 2001*
- Netherlands (2007) *Third Report due in 2007*
- Norway (2003) *Third Report due in 2003*
- Poland (1999) *Second Report due in 1998*
- Portugal (1998) *Second Report due in 1997*
- Romania (2007) *Third and Fourth Report due in 2007*
- Slovakia (2006) *Second Report due in 1999*

Slovenia (2001) *Second Report due in 1998*

Spain (1999) *Second Report due in 1999*

Sweden (2002) *Third Report due in 2002*

UK (2007) *Third and Fourth Report due in 2007*





HACIA UN PROGRAMA DE FORMACIÓN DOCENTE PARA LA JUSTICIA SOCIAL

*Gabriela J. Krichesky, Cynthia Martínez-Garrido,
Ana María Martínez Peiret, Alba García Barrera,
Adriana Castro Zapata y Anita González Bustamante*

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2011) - Volumen 9, Número 4

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num4/art3.pdf>

Fecha de recepción: 6 de julio de 2011
Fecha de dictaminación: 23 de agosto de 2011
Fecha de aceptación: 8 de septiembre de 2011



“No habrá cambios sociales profundos y afirmación de la democracia en cuanto auténtica participación de la gente en el quehacer socio-cultural, si no se implementa una educación competente desde el punto de vista profesional y de las actitudes del educador” (FREIRE, 2002: 91).

Frente a postulados pesimistas que limitan el papel de la escuela al de mera reproductora de las diferencias sociales, en tanto institución que sostiene trayectorias académicas diferenciales para los estudiantes en función de su origen socioeconómico (p.e. Bourdieu y Passeron, 1977), emergen nuevos planteamientos que entienden que no sólo la escuela, sino la educación en su conjunto, constituye una herramienta esencial para la formación de todos los ciudadanos y, en consecuencia, para la construcción de sociedades más justas y equitativas. La educación para la justicia social se enmarca pues al interior de estas nuevas perspectivas, en cuanto que aboga por una mejora sustantiva de la institución escolar con el fin de alcanzar aprendizajes más equitativos, más integrales y mucho más arraigados a las necesidades del alumnado.

De esta forma, hoy se necesita de una escuela que trabaje de forma activa en y para la Justicia Social. Una escuela que haga de las diferencias su principal valor agregado, que asuma las necesidades y los compromisos reales de todos los participantes del proceso de enseñanza y aprendizaje, y que convierta los valores de la justicia, la democracia y la equidad en sus principales pilares. Está claro que pensar en este tipo de centro requiere, fundamentalmente, de una importante revisión de la labor docente y, por consiguiente, de las prácticas de enseñanza. En esta dirección, resulta fundamental que los profesores se comprometan explícita y activamente con los postulados de este enfoque garantizando así procesos de aprendizaje que deriven en aulas, escuelas y sociedades socialmente más justas.

En orden a ello, la formación inicial del profesorado debe facilitar el pleno desarrollo de la capacidad crítica de los futuros docentes, alentando a la reflexión y la indagación como estrategias de trabajo permanente dentro de los centros. Si la mejora de la educación requiere en definitiva de sendos cambios culturales en las creencias, actitudes y valores de los profesionales involucrados, resulta entonces imperativo comenzar por una revisión de las formas en las que los profesores aprenden a ser, a pensar y a actuar.

Hablar de una Formación Docente para la Justicia Social implica generar un espacio de aprendizaje colaborativo, reflexivo y holístico que sugiera una nueva manera de comprender la naturaleza de los procesos de enseñanza y aprendizaje, a favor de todos y cada uno de los estudiantes. Se trata pues de repensar los contenidos pero también las características de la formación y las cualidades de los formadores de forma que se consolide una nueva mirada, un nuevo compromiso y por sobretodo, una nueva filosofía de trabajo al interior de las escuelas.

1. IDEAS INICIALES

La noción “Formación Docente para la Justicia Social” adopta una diversidad de matices que en muchos casos dan cuenta de las distintas problemáticas sociales y culturales propias de los contextos en los que fue emergiendo esta perspectiva. En cualquier caso, está claro que es necesario trabajar para la consecución de una definición precisa pero también flexible que represente por un lado el amplio espectro de realidades socioculturales, a la vez que dé cuenta de los puntos en común de los distintos escenarios.

Lo primero a destacar es que la formación docente para la justicia social debe entenderse como un proceso en el que se entremezclan conocimientos, marcos interpretativos, métodos de enseñanza y valores. Esto quiere decir que, si bien dicha formación debe abordar indefectiblemente contenidos teóricos y metodologías que los profesores necesiten para su práctica posterior, no debe descuidar las ideas previas que los profesores tengan, por ejemplo, en relación a los fines de la educación, a los propósitos de la escuela o a las expectativas de logro que tengan de sus futuros estudiantes (Enterline, Cochran-Smith, Ludlow y Mitescu, 2008).

Asimismo, pensar en una formación docente para la justicia social requiere de un acercamiento político e intelectual que reconozca el contexto social en el cual está ubicada históricamente la enseñanza, el aprendizaje y la escuela. En esta dirección, entender el contexto implica además comprender la realidad de cada estudiante y sus particularidades (Darling-Hammond, 2002; Zeichner, 2009). Por otra parte, una formación docente para la justicia social debe, necesariamente, adoptar múltiples perspectivas, combinando enfoques democráticos con modelos de pensamiento más críticos, que permitan a los futuros profesores analizar y criticar la realidad en la que viven, abogando y comprometiéndose con políticas y prácticas anti-opresivas (Cochran-Smith, 2009).

Por otra parte, algunos autores explicitan la importancia de que los programas de formación docente para la justicia social preparen a los futuros profesores de modo que puedan ser capaces de trabajar colaborativamente en la comunidad de la que formarán parte (Cochran-Smith, 2004; Chubbuck, 2010). Habilidades como el saber trabajar en equipo, la buena comunicación, el diálogo fluido y la crítica compartida deberían también ser elementos distintivos de los planes de estudio del magisterio.

A raíz de todos estos elementos y en función de las necesidades educativas propias del tercer milenio, una formación docente para la justicia social podría definirse como *un proceso de desarrollo integral dirigido a formar profesionales comprometidos con los postulados y los fines de la justicia social, a través de un enfoque pedagógico que recupere contenidos de índole metodológico, emocional, actitudinal y político, abordados en un ambiente colaborativo, crítico y signado por la indagación reflexiva sobre la práctica, con el fin de generar escenarios educativos más justos y de mayor calidad para todos los estudiantes*. A continuación se revisarán cada uno de los elementos que componen esta definición.

- *Desarrollo integral dirigido a formar profesionales comprometidos con los postulados de la justicia social:* la formación no puede ser meramente técnica, debe formar profesionales en sentido amplio, instaurando principios éticos, pedagógicos y políticos que acompañen el desarrollo de una práctica educativa moralmente buena y justa.
- *Un enfoque pedagógico que recupere contenidos de índole metodológico, emocional, actitudinal y político:* esta formación docente debe incluir contenidos de diversa raigambre, como aquellos referidos a cuestiones:
 - a) *Metodológicos:* al igual que en cualquier otro modelo de formación docente, deberían incluirse ciertos principios de actuación para la práctica, estrategias de trabajo que alienten a mejorar los procesos de enseñanza y el uso de diferentes recursos.
 - b) *Emocionales:* algunos contenidos o procedimientos deberían estar dirigidos al desarrollo de la empatía para conocer y reconocer al otro, así como también a generar una valoración positiva hacia la diferencia. Así, deberían

abordarse todo tipo de valores y creencias que sean coherentes con los principios de la equidad, la igualdad y la justicia.

- c) *Actitudinales*: los futuros profesores deben ser también incitados a desarrollar actitudes que favorezcan la colaboración, la reflexión sistemática, la indagación sobre la práctica para conseguir, en definitiva, el cambio y la mejora de los centros.
 - d) *Políticos*: El profesor debe concebirse como un agente capaz de generar cambios significativos en la experiencia de vida de los alumnos y en sus posibilidades de vida, por ello debe aprender a adoptar una perspectiva de trabajo que busque no solo la crítica, sino también la transformación de la realidad social.
- *En un ambiente colaborativo, crítico y signado por la indagación reflexiva sobre la práctica*: La enseñanza no puede seguir concibiéndose como un traspaso de información de un sujeto que sabe a uno que no sabe. Por ello, si realmente se pretende transformar la enseñanza "bancaria" (Freire, 1979) hay que empezar por modificar la forma en la que se enseña al profesorado. En esta línea, se aboga por una construcción crítica de los nuevos conocimientos, a la vez que defender la importancia de que los futuros maestros puedan interpelarse y reflexionar sobre la práctica a partir de casos concretos y por medio de procesos de aprendizaje grupales y colaborativos.
 - *Con el fin de generar escenarios educativos más justos y de mayor calidad para todos los estudiantes*. En orden a generar sociedades cada vez más equitativas y democráticas, es importante reencauzar la formación del profesorado en esta dirección, alentando a la construcción de identidades docentes que representen los valores de la justicia social en su accionar diario dentro de las escuelas.

Si se realizara una encuesta entre profesores recién egresados de magisterio, la mayoría de ellos probablemente coincidirían en afirmar que la formación recibida dista mucho de satisfacer estos fines. Entonces cabría preguntarse ¿qué contenidos deberían abordarse en un programa de formación docente que apele a las premisas de la justicia social? ¿De qué forma debería impartirse la formación en un programa de dichas características? ¿Cuáles son las metodologías que deberían prevalecer en un curso de magisterio de esta índole? Los próximos apartados buscarán dar algunas posibles respuestas a estas interrogantes.

2. EL PERFIL DEL FORMADOR DE FORMADORES

Antes de adentrarse en las estrategias y metodologías propias de la formación, sería conveniente nombrar primero al agente responsable de implementarlas: los académicos encargados de formar a los futuros/as profesores en los magisterios. Resulta fundamental reconsiderar entonces el trabajo de estos profesionales y las cualidades que éstos deberían adoptar en orden a ofrecer una formación rica y coherente con los postulados de esta perspectiva. Lo primero a aclarar es que las características de este formador no pueden distar mucho del perfil profesional que se pretende desarrollar con respecto a los futuros profesores. Es decir, el académico debe incorporar en su trabajo diario aquellos valores, actitudes y estrategias que se espera que el futuro egresado de magisterio desarrolle en su práctica posterior.

Por otro lado, es evidente que los docentes de magisterio deben ser los primeros en manifestar, a través del análisis y las críticas a las injusticias sociales, que han asumido la teoría de la justicia social para así garantizar una formación que resulte coherente para los futuros maestros (Jordan, Schwartz y McGhie-Richmond, 2009). En esta dirección, algunos autores arrojan ciertas recomendaciones en relación a la forma en que los educadores pueden preparar a los futuros profesores para el incierto viaje de la enseñanza para la justicia social.

En primera medida, es importante que estos agentes se encarguen de dilucidar las luchas y contradicciones que inevitablemente se generan en torno a una enseñanza de esta raigambre, brindando oportunidades a los futuros profesores para practicar y desarrollar la habilidad del pensamiento reflexivo (Agarwal, Epstein, Oppenheim, Oylar y Sonu, 2009). Asimismo y desde su propia experiencia como formadora de maestros, Sharon Chubbuck (2010) propone abordar una conceptualización de la enseñanza para la justicia social basada en la equidad y en la creencia de que todos los niños pueden aprender. Sugiere además que los formadores realicen especial hincapié en el análisis de las dificultades de aprendizaje desde una orientación individual pero también estructural, dado que asumir una posición más holística en este sentido resulta coherente con las premisas de una educación para la justicia social.

Por otra parte, las facultades necesitan centrarse en el desarrollo de entornos educativos que sean socialmente justos, dado que resulta de vital importancia ofrecer una vivencia pedagógica diferente a la que probablemente han sido expuestos los alumnos de profesorado durante su trascurso por la escolaridad obligatoria (Nieto, 2000). En esta dirección, los centros de formación profesional deberían ostentar un clima de trabajo impregnado de valores y principios tales como:

- Enseñar es un acto moral, basado en el cuidado ético.
- Enseñar es un acto de investigación y reflexión.
- Aprender es un proceso de naturaleza constructivista.
- Enseñar es un acto colegiado y requiere colaboración.
- Enseñar es esencialmente un acto político (Kroll, Cossey, Donahue, Calguera, Kubler, Richert y Tucher, 2005).

A raíz de estas y otras tantas recomendaciones, todo parece indicar que, en definitiva, la enseñanza para la justicia social debe desarrollarse primero al interior de las aulas del magisterio de manera consistente para que la formación de futuros profesores sea eficaz en esta línea. Por lo tanto, todos los contenidos, los recursos y las metodologías que los formadores de profesores desarrollen en las aulas deben articularse con lo expuesto a lo largo del presente artículo, a la vez que adoptar un perfil personal y profesional coherente con los principios éticos de la justicia social.

3. ALGUNOS CONTENIDOS

Al hablar de contenidos, se adopta aquí un sentido del término que trasciende las fronteras de lo que se debe enseñar de manera explícita en la formación inicial de los profesores. En este caso, se hace referencia a aquellos elementos que deberían impregnar todos los espacios de las facultades de magisterio, ya sea como temas específicos de una asignatura o bien como ejes o marcos de trabajo para toda la formación.

3.1. El concepto de Justicia Social

Por su propia naturaleza, el concepto de justicia social conforma una amalgama teórica compleja que se nutre de diferentes áreas del conocimiento provenientes de la política, el derecho e incluso la filosofía. Destinar el desarrollo teórico de esta noción a una sola asignatura dentro del profesorado sería una actuación que pecaría de superficial, y probablemente carezca del suficiente impacto en el desarrollo profesional de los futuros maestros. Por otra parte, también es cierto que en caso de adoptar una medida contraria, su elaboración teórica podría diluirse y perderse entre la transversalidad disciplinaria. Por ello, consideramos importante abordar el concepto de manera manifiesta a modo de *contenido explícito* en algunas asignaturas dentro del programa de formación, de modo que los futuros egresados conozcan y se apropien del concepto en sentido estricto.

No obstante a ello, la idea de justicia social en educación debe también hacerse presente a lo largo de diferentes disciplinas y asignaturas, como *contenido subyacente* en el programa de formación. Esto implica abordar diferentes temáticas desde una perspectiva coherente con los postulados de este enfoque, procurando que incluso los contenidos didácticos y metodológicos estén alienados con dicho marco. De esta manera, entendemos que la justicia social debe abordarse por un lado, como una noción clara y precisa, pero también como marco de pensamiento y actuación para el profesorado a lo largo de su desarrollo profesional inicial.

3.2. La autobiografía docente: Las creencias previas de los profesores

Muchos autores coinciden en que uno de los principales obstáculos que suele dificultar la asimilación de nuevas ideas o prácticas durante la formación docente son precisamente los supuestos y las creencias que, consciente o inconscientemente, portan los estudiantes de magisterio como fruto de su experiencia previa como alumnos (Villegas, 2007; Cochran-Smith, 2009). En particular, a lo que atañe a los propósitos de la escuela o las metodologías de clase, que suelen percibirse como parte del currículum oculto (Jackson, 1991) y que dejan una importante impronta en la experiencia de los estudiantes. En una formación como esta, resulta pues esencial hacer explícitos y analizar estos supuestos previos, para evitar que en un futuro pudieran perpetuar prácticas de clase contrarias a un modelo de educación para la justicia social.

Hilary Conklin (2008), por ejemplo, señala que los programas de formación docente deben comenzar con un *análisis autobiográfico crítico* el cual requiere a los estudiantes hacer una profunda reflexión sobre sus propias identidades, para poder así revisar sus valores implícitos, los supuestos que mantienen y los sesgos que subyacen a la forma en la que entienden a los alumnos, la comunidad y el conocimiento. Asimismo, este trabajo de indagación debe estar acompañado de cursos, literatura y tareas diseñadas para explorar aspectos como el poder, la opresión, la inequidad y el cambio social.

En este sentido resulta esencial brindar espacios en los que se reelaboren críticamente los propios valores, de modo que esto estimule la construcción de nuevas creencias que sean moral y pedagógicamente más coherentes con los principios de la justicia social (Sales, Moliner y Sanchiz, 2001; Jordan, Schwartz y McGhie-Richmond, 2009).

3.3. El rol de la escuela

Si verdaderamente pretendemos formar profesores comprometidos con los postulados de la justicia social, debe hacerse hincapié en el rol que los centros escolares cumplen con respecto a las oportunidades de aprendizaje y las posibilidades de vida de los alumnos. Y en particular, en la función

que los docentes desempeñan a la hora de brindar una experiencia educativa que verdaderamente aporte a la vida presente y futura de los estudiantes. Es evidente que la escuela no puede conformarse como un aparato reproductor de las desigualdades de base que se hacen presentes en las aulas, sino que debe convertirse en un abanico de infinitas y mejores posibilidades de desarrollo para quienes la vida o la sociedad se lo han negado.

El rechazo por concebir a la escuela como una mera reproductora del sistema socio económico de una sociedad ha quedado plasmado, por ejemplo, en el llamado Paradigma Socio-Crítico, corriente que defiende la idea de que la educación, y en particular la escuela, debe ser emancipadora, crítica y dialéctica (Giroux, 1992, 1999; Carr y Kemmis, 1988; Carr, 1996). Es importante recuperar planteos como estos durante la formación de profesores para brindar espacios que permitan a los futuros maestros discutir acerca de cuál es el rol de la escuela frente a la sociedad y cuál es la función de los profesores en este sentido.

Por otra parte y en esta misma dirección, se considera que los futuros docentes deben ser conscientes de combatir contra la denominada *neutralidad académica* cuya función de normalizar la hegemonía y el status quo dominante actúa muchas veces en detrimento de los diferentes puntos de vista de los alumnos, frustrando el libre pensamiento y el pluralismo de voces en el aula (Applebaum, 2009).

3.4. El currículum oculto

Philip Jackson (1991) fue el primero en acuñar este término para referirse a la existencia de dos currículos dentro de los centros escolares, el oficial y el oculto, entendiéndose por este último a todas aquellas reglas implícitas (institucionales, sociales y de conducta) que deben aprender los alumnos para obtener buenos resultados en su paso por la escuela. En este sentido, el autor entiende que el profesor transmite también muchas cosas dentro del aula a través de su sistema de recompensas y castigos, de la forma en la que distribuye la palabra en la clase, de la manera en la cual habla a cada alumno, etc. Por eso es que se considera que *"el currículum oculto produce influencias a través de la configuración de los espacios, del contenido de los textos escolares, de la distribución de los tiempos, del establecimiento de normas, de las estructuras organizativas..."* (Santos Guerra, 2006, p. 41)

Si bien el concepto de currículum oculto está hoy bastante difundido en el ámbito pedagógico, insistimos en ello porque consideramos que va de la mano con lo que se mencionaba anteriormente sobre la importancia de incorporar las voces y las perspectivas de los alumnos para que el contenido resulte significativo a todos los estudiantes de la clase. Asimismo, la problemática del currículum oculto desde una perspectiva de la justicia social puede abordarse desde interrogantes tales como: ¿A qué se considera o quién define lo que es conocimiento? ¿Qué tipos de conocimiento se trabajan en las escuelas? ¿Cuál es el propósito de dichos conocimientos? ¿Todos los alumnos deberían recibir los mismos conocimientos? (Michelli y Keiser, 2005). Este tipo de preguntas ayudaría a los estudiantes de magisterio a identificar lo que se omite y lo que está implícito en el currículum escolar, analizando en particular los mensajes acerca de la clase, el género, la cultura y otros temas que aparecen implícitamente en los documentos formales (Cochran Smith, 2009). De alguna manera, se trata de abogar por una suerte de activismo que permita recuperar cuestiones relativas al poder y la inequidad como elementos específicos del currículum, para poder afrontarlos y discutirlos (Cochran-Smith, 2004).

3.5. El análisis crítico de la realidad social

Si estamos convencidos de que uno de los propósitos de la escuela es contribuir a la mejora de la sociedad, está claro que los programas de formación docente no pueden escapar a este cometido. En este sentido, los planes de estudio deberían ofrecer en primera medida un ámbito que promueva el análisis crítico, bien fundamentado, de la realidad social para poder identificar aquellos aspectos que sean objeto de transformación (Darling-Hammond, 2002). El análisis crítico de la realidad implica entonces ayudar a los docentes en formación a que desarrollen una conciencia crítica de las injusticias que caracterizan a la sociedad, generando luego oportunidades y herramientas didácticas para superar dichas injusticias, alentando así a que todos los niños y niñas se conviertan en participantes activos de la democracia (Conklin, 2008).

Esta formación debería incluir pues espacios que incidan en un reconocimiento de la realidad social y política en el cual está ubicada históricamente la enseñanza, el aprendizaje y la escuela. Debería promover también una reflexión sobre la manera en la que dicha realidad determina los procesos educativos que han dominado históricamente y que contribuyen a perpetuar prácticas que no favorecen la justicia social (Cochran-Smith, 2009).

Por ende, analizar y comprender el contexto tiene que ver con la necesidad de entender la realidad social en la que está inscrita la labor docente, no solo en relación a la comunidad cercana de la escuela sino también el contexto nacional, las decisiones de los gobiernos y los aspectos económicos que están detrás de las políticas educativas. En esta dirección, puede resultar útil desarrollar el pensamiento crítico de los futuros maestros, ya sea mediante debates argumentativos en las aulas o encarando la resolución de problemas desde distintos ángulos.

3.6. La evaluación

Una consideración reduccionista de la evaluación entendida como el conjunto de calificaciones obtenidas en pruebas puntuales, suele generar una clasificación jerarquizada de los alumnos en función de un vuelco de información acumulada, en la mayoría de los casos, sobre un papel. Esta clasificación constituye una de las mayores fuentes de inequidad en las aulas, mermando las expectativas de éxito entre los estudiantes con una capacidad más limitada en términos temporales, circunstanciales o cognitivos.

Los estudios relativos a estos temas dejan entrever que la evaluación, aparte de ser considerada como un proceso y no como un punto de inflexión, ha de tener en cuenta las diferencias entre los estudiantes y se ha de centrar en evaluar competencias más inclusivas que permitan reducir la brecha, aún presente en las aulas, entre los resultados obtenidos y los esperados (Cochran-Smith, 2004; Enterline *et al.*, 2008; Murillo, Román y Hernández Castilla, 2011).

Desde la perspectiva de una educación para la justicia social, se aboga por la implantación de una evaluación que deje de lado las categorías y las calificaciones y se configure como un momento importante, no clave, para continuar aprendiendo. Para alcanzar dicho compromiso se ha de autoconcienciar al alumnado de la propia responsabilidad que tiene ante se aprendizaje. Dicha responsabilidad fortalecerá la capacidad del propio alumno para que pueda configurar sus procesos y sus tiempos para realizar una autoevaluación, como estrategia propicia para la autorregulación de su proceso de aprendizaje (Alonso, 1993).

A los fines de garantizar esta diversificación en los modos de evaluación, consideramos apropiado que durante la formación docente inicial se revisen y trabajen los criterios de evaluación utilizados con los alumnos, de modo que en el futuro se puedan también evaluar consideraciones como:

- La conducta del estudiante.
- La colaboración y la cooperación del alumno para con sus pares.
- La construcción del conocimiento del alumno.
- El grado de autonomía del alumno.
- La capacidad de esfuerzo del estudiante.
- El desarrollo del pensamiento crítico (Irvine, 2003).

Los maestros socialmente justos serán, en definitiva, agentes de cambio comprometidos con aprendizajes que apelen al desarrollo de las actitudes, las competencias básicas, los conocimientos y los valores necesarios para construir sociedades cada vez más democráticas y justas. A este efecto y como se ha señalado, la formación docente para la justicia social incluye entre sus fines: el desarrollo del pensamiento crítico, la adquisición de un conocimiento conectado con los problemas y situaciones del mundo real, la comprensión de distintas perspectivas, un trabajo reflexivo contra los prejuicios, la participación productiva en discusiones interculturales, etc. (Cochran-Smith, Gleeson y Mitchell, 2010).

En relación a estos objetivos, se han abordado una serie de contenidos que debería incluir todo programa de formación docente para la justicia social. Sin embargo, dichos contenidos pueden resultar carentes de sentido e incluso contraproducentes en la práctica si no se utiliza la metodología adecuada para ello. Por este motivo, a continuación se plantearán una serie de pautas metodológicas que pueden ayudar a implementarlos adecuadamente.

4. CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS

La formación y conformación de actitudes, compromisos y principios éticos exige que el "qué" y el "cómo" caminen de la mano. Así como no puede darse una educación para la Justicia Social que no sea una Educación desde la Justicia Social, no pueden enseñarse unos contenidos sobre justicia social mediante estrategias no acordes con dicho enfoque.

Sin ánimo de exhaustividad, señalamos cuatro ideas clave a tener en consideración en la elaboración de un programa para la formación de docentes para la justicia social.

4.1. Un enfoque constructivista

En un libro que conjuga el enfoque constructivista con la preocupación por la justicia social, Goodman (2008) sostiene que la Pedagogía del Constructivismo Crítico (*Critical Constructivism*) no solo implica pensar a los estudiantes (o en este caso a los alumnos de magisterio) como aprendices activos en la construcción de nuevos conocimientos o significados a través de la interacción con otros, sino que, fundamentalmente, pretende además que los alumnos se cuestionen acerca de por qué determinados significados adquieren más valor que otros. En este sentido, dicho autor entiende que el constructivismo crítico busca enriquecer los aprendizajes de los estudiantes de modo que éstos puedan desafiar y criticar la realidad actual, por medio de experiencias significativas tanto intelectual como espiritualmente.

Esta reorientación del término resulta atractiva en tanto la formación docente inicial no solo debe descansar sobre la base de los aprendizajes significativos, sino que además debe tomar a la justicia social como referente principal en sus contenidos. En esta dirección, se procura proporcionar unos contextos sociales, intelectuales y organizativos en los cuales se prepare a los futuros maestros para enseñar desde la justicia social y en los cuales se les permita plasmar su compromiso como educadores en esta línea (Cochran-Smith, Shakman, Jong, Terrell, Barnatt, y McQuillan, 2009).

Por tanto, abordar una enseñanza constructivista no implica solamente recuperar aquello que los estudiantes "traen" consigo a las escuelas, como sus conocimientos, intereses, recursos culturales y lingüísticos (Cochran-Smith, 2004). Trabajar a partir de una perspectiva de estas características exige en este caso un replanteamiento de la interacción entre el alumno de magisterio y su docente a lo largo de todo el profesorado. Ello requiere en primera medida de una distribución equitativa del poder en el aula, con el fin de que el alumno se convierta en protagonista y autor de su propio proceso de aprendizaje (Sales, Moliner y Sanchiz, 2001). Por otro lado, debe fomentarse el trabajo autónomo y autogestionado del estudiante de modo que pueda ser responsable y conducir a su propio ritmo la incorporación de nuevos saberes.

Asimismo y para realmente potenciar que el alumno logre desarrollar aprendizajes significativos, es importante conducir las diferentes áreas de formación hacia problemáticas cercanas y relevantes a los futuros docentes, de modo que inviten a revisar posturas y asimilar conocimientos que generen un cambio en sus estructuras cognitivas (Sales *et al.*, 2001).

4.2. El aprendizaje colaborativo

Enseñar desde y para la justicia social requiere, tal como se ha mencionado anteriormente, de un importante componente emocional signado por la empatía y la sensibilidad del docente frente a las vicisitudes de vida de sus estudiantes. Está claro que éstas y otras habilidades de índole socioemocional se adquieren básicamente a partir del contacto con otros y sus distintas realidades, de la valoración positiva de la diferencia, del trabajo colaborativo y de la apreciación de los aportes que cada persona pueda realizar a un grupo.

Es por ello que resulta tan importante generar espacios de aprendizaje colaborativo al interior de los programas de formación docente. Ciertos autores creen incluso que desarrollar la colegialidad y la reflexión colectiva permiten por ejemplo generar un cambio cultural que facilita la formación de futuros docentes socialmente justos, ya que la posibilidad de generar nuevas predisposiciones se incrementa si esto se aborda de manera conjunta (Zipin y Brennan, 2006; Cochran-Smith, 2009).

En esta línea se manifiesta también Linda Darling-Hammond (2002) al abogar por la creación de comunidades de aprendizaje en los programas de formación docente. Según esta autora, la construcción de una comunidad de aprendizaje actuará como una estrategia alternativa para el desarrollo de la identidad de cada persona a través de la escucha de las experiencias de los otros. Ello permite una mayor sensibilización y un aprendizaje en comunidad en donde se reflexiona no solo sobre la propia experiencia, sino que también se aprende de las vivencias de los demás (Chubbuck, 2010).

4.3. Los componentes afectivos de la enseñanza

A pesar de los numerosos trabajos que se manifiestan a favor de una mayor atención al componente afectivo en relación al aprendizaje y la enseñanza, valores como la empatía y el cuidado no desempeñan aun un papel fundamental en la formación de maestros. Si el aprendizaje es relacional, tal como lo

estipulaba el propio Vigotsky, las relaciones afectivas son una parte central del desarrollo y crecimiento intelectual de las personas y por ende, deben considerarse como parte de las estrategias de trabajo al interior de los centros de formación profesional para los maestros (Conklin, 2008). En esta dirección, desarrollar profesores social y culturalmente responsables y con conciencia crítica, implica sostener altas expectativas con respecto al logro académico de los estudiantes durante todo el magisterio, haciéndolos sentir valorados y favoreciendo con ello su autoestima y alentando su participación activa en el aula.

Por otro lado, el vínculo afectivo es una necesidad primaria que constituye la base para crear lazos entre el individuo y su grupo de referencia, y que solo puede ser satisfecho dentro de la sociedad. Los magisterios, al ser una representación de la sociedad en la cual interactúan maestros y educandos, han entonces de considerar el desarrollo de vínculos afectivos dentro de la formación docente, ya que los estudiantes de magisterio deben ser capaces de lograr esos vínculos entre ellos con sus alumnos y entre los educandos de sus futuras clases.

Es por ello que desarrollar adecuadamente los componentes afectivos en la formación docente es altamente compatible con los postulados de la justicia social, ya que implica velar por un trato digno a todos los alumnos, con el firme convencimiento de que todos pueden aprender desde sus propias y distintas capacidades (Zeichner, 2009). Significa además generar canales de comunicación sólidos, favoreciendo siempre el diálogo auténtico y la resolución de conflictos, a la vez que plasmar el respeto a la diversidad a través de prácticas inclusivas y afectuosas, tratando a cada uno de los educandos desde su rica individualidad.

4.4. La indagación

En las últimas décadas ha ido emergiendo una nueva forma de concebir al aprendizaje del profesorado, y que tiene la peculiaridad de centrarse en interrogantes tales como: ¿cuáles son las fuentes de conocimiento de los docentes? ¿Cómo piensan los maestros su trabajo y cómo influyen sus percepciones y conocimientos durante su trabajo en el aula? (Cochran-Smith y Lytle, 2003). Esta nueva manera de percibir el desarrollo profesional de los docentes está más ligada a la "construcción de una cultura profesional" que al entrenamiento de destrezas, pretendiendo así generar una labor docente más identificada con prácticas reflexivas. En definitiva, se trata de impulsar *"una actitud indagadora sobre la práctica que sea crítica y transformadora, que no solo favorezca mejores resultados de aprendizaje sino en especial el cambio y la justicia social y el crecimiento individual y colectivo de los docentes"* (Cochran-Smith y Lytle, 2003, p. 66). De esta manera, dicha actitud brindaría así las bases para constituir un cuerpo docente que genere conocimiento local, para prever su práctica y teorizar sobre ella, interpretando a su vez las investigaciones y las conclusiones de otros.

Si bien es cierto que la indagación sobre la práctica es una estrategia mayormente difundida a nivel de formación permanente, sería altamente productivo comenzar a ejercitar esta práctica desde los inicios de la formación inicial, de modo que la actitud indagatoria pueda constituirse en un elemento clave en la identidad profesional del futuro docente. Para ello, sería recomendable que los magisterios incorporen estrategias de indagación sobre la práctica durante todo el proceso de formación, alentando así la revisión, crítica y construcción del conocimiento proveniente de la experiencia.

4.5. Aprendizaje en servicio

Son muchos, por no decir casi todos, los planes de estudio de magisterio que incorporan en algún trayecto de la formación, una instancia de trabajo en el campo educativo a modo de práctica profesional.

Sin embargo, para que esta experiencia tenga una impronta eficaz en la formación de docentes socialmente justos, esta vivencia debe cumplir con determinadas condiciones.

A partir de la década de los 90 comenzó a resonar con fuerza el concepto de *“community service learning”* (aprendizaje en servicio comunitario), una estrategia de enseñanza que integra el servicio comunitario con el trabajo académico y la reflexión crítica de los estudiantes de profesorado. Procura esencialmente atender a las necesidades de la comunidad mientras los estudiantes desarrollan no solo sus habilidades académicas, sino también su sentido de responsabilidad cívica y su compromiso con la comunidad (Education Commission of the States, 2002). Esta experiencia de formación ha ganado un importante terreno en los programas de formación docente para la justicia social, en tanto promueve un aprendizaje práctico que vela por objetivos consonantes a los del propio enfoque. Prueba de ello son los renombrados autores que se han hecho eco de esta estrategia y que recomiendan su implantación en los programas de formación docente.

El servicio a la comunidad se entiende como una forma de desarrollar en los estudiantes de magisterio la conciencia, el compromiso social, y la sensibilidad, producto de la interiorización de las características y necesidades del lugar en donde viven los alumnos, lo cual ayudaría al futuro docente a comprender mejor a sus estudiantes. En líneas generales, esta es una metodología que refuerza la idea de que los aspirantes a profesor deben realizar actividades sociales dentro pero también fuera del contexto escolar de modo que puedan adquirir mayor sensibilidad y conocimientos sobre la realidad que circunda a los centros docentes (Moore, 2008).

A lo expresado anteriormente se suman las voces de investigadores como Chubbuck (2010) o Cochran-Smith (2004), quienes entienden además que la manera más efectiva de lograr que los docentes en formación logren aprender e implementar los métodos y contenidos aprendidos en los programas de formación docentes para la justicia social es exponerlos al trabajo en escuelas que sean racial, cultural y socioeconómicamente diversas, donde los conocimientos teóricos sobre la importancia de una educación más justa puedan ser puestos en práctica. En este proceso es importante que haya un trabajo coordinado y cooperativo entre la escuela y el magisterio de modo que los profesores apoyen y modelen la pedagogía de la equidad que se requiere para una enseñanza socialmente justa.

Es importante subrayar también que el trabajo en escenarios auténticos de interacción permite que los futuros docentes reconozcan y examinen reflexivamente los aspectos estructurales de la educación. Al fin de cuentas, uno de los principales objetivos de esta estrategia es que los aprendices de magisterio presten especial atención a las diferentes cuestiones que inciden en el aprendizaje y éxito de los alumnos, como por ejemplo, el impacto de las distintas pedagogías (constructivistas, indagatorias, inclusivas, etc.), la incidencia de las condiciones socioculturales (equidad, acceso, justicia social) y la influencia de los factores sistémicos (escolares, políticos, etc.) (Guðjónsdóttir, Cacciattolo, Dakich, Davies, Kelly y Dalmau, 2007). Por lo tanto, es necesario destacar que el aprendizaje del estudiante va a depender de las oportunidades que le brinde el lugar donde realiza su práctica.

En suma, las experiencias prácticas de los futuros profesores deberían fomentar en ellos el compromiso con el servicio comunitario y con los ideales de la justicia social, a través del contacto genuino con las causas y raíces de los problemas que existen en la sociedad. El aprendizaje en servicio comunitario puede ser una buena forma de repensar las instancias de trabajo práctico en los magisterios, en tanto supone una forma diferente de abordar la enseñanza desde una perspectiva más amplia, a la vez que anima a los futuros profesores a visualizarse como agentes de cambio.

5. IDEAS CONCLUSIVAS

Como profesionales del ámbito educativo, estamos convocados a formar ciudadanos y ciudadanas, pero también padres y madres, hijos e hijas, vecinos y vecinas, compañeros y compañeras... En definitiva, personas comprometidas con sus semejantes y sus respectivos entornos. Interesa pues construir sociedades en las cuales las personas puedan no solo desarrollarse profesionalmente, sino que además aprendan a ser felices, a convivir pacíficamente y a imaginar mundos mejores. La función de las diferentes instituciones educativas será esencial en este sentido ya que será en esos espacios en los cuales se diriman los aprendizajes más básicos pero también más importantes en la vida de los sujetos.

Si tal como lo postulaba el propio Freire (2002), el destino del hombre debe ser crear y transformar su mundo mediante un accionar propio y consciente, la educación para la justicia social debe encaminar todos los procesos de formación en esta dirección, desarrollando personas libres, críticas y con un fuerte compromiso social. Enseñar para y por la justicia social implica en consecuencia adoptar acciones, decisiones y actitudes que velen por los principios de la equidad, la democracia y la igualdad en todos los ámbitos de la experiencia escolar.

En orden a ello, diseñar programas de formación docente para la justicia social requiere no solo de fundamentos teóricos de buen nivel y profundidad, sino también y fundamentalmente, de herramientas prácticas para enfrentar las realidades y dificultades dentro de las aulas (McDonald, 2005). Asimismo, la formación profesional debería encargarse de fomentar el pensamiento creativo e innovador de modo que los estudiantes de magisterio puedan generar sus propias estrategias de enseñanza en relación a estos nuevos desafíos, a la vez que desarrollar las habilidades emocionales necesarias para que en el futuro los profesores sepan consolidar climas de trabajo sanos y acogedores para sus respectivos alumnos.

Aún así, está claro que la educación no puede, por sí sola, hacer frente a todos los problemas que aquejan a las sociedades contemporáneas. Precisamente por ello, los magisterios, las escuelas y demás instituciones educativas deben contar con el apoyo y la colaboración activa de los políticos, administradores e investigadores que con su trabajo cotidiano contribuyen a delimitar el alcance y la efectividad de los procesos de formación en el ámbito escolar.

A su vez, si se pretende considerar a los futuros profesores como agentes de cambio para la justicia social, es cierto que dichos profesionales deberían también procurar extender su influencia más allá del aula. A los fines de promover el cambio social, es importante que los docentes se movilicen para generar transformaciones profundas en las políticas educativas tanto a nivel local como incluso a otras escalas. (Moore, 2008). La formación docente inicial será clave en este sentido, de cara a fortalecer el perfil de un profesional que además de contar con un importante cúmulo de conocimientos, se dignifique a través de un rol mucho más comprometido y de mayor impacto en la sociedad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agarwal, R., Epstein, S., Oppenheim, R., Oyler, C., y Sonu, D. (2010). From Ideal to Practice and Back Again: Beginning Teachers Teaching for Social Justice. *Journal of Teacher Education*, 61(3), 237- 247.
- Alonso, C.M. (1993). *Análisis y Diagnóstico de los Estilos de Aprendizaje en Estudiantes Universitarios*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid

- Applebaum, B. (2009). Is teaching for social justice a "liberal bias"? *Teachers College Record*, 111(2), 376-408.
- Bourdieu, P., y Passeron, J. C. (1977). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.
- Carr, W., y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.
- Cochran-Smith, M. (2004). Defining the outcomes of teacher education: What's social justice got to do with it? *Asian-Pacific Journal of teacher Education*, 32(3), 193-212.
- Cochran-Smith, M. (2009). Toward A Theory Of Teacher Education For Social Justice. En M, Fullan, A. Hargreaves, D. Hopkins, y A. Lieberman, (Eds), *The International Handbook of Educational Change* (pp. 916-951). Nueva York: Springer Publishing.
- Cochran-Smith, M., y Lytle, S. (2003). Más allá de la incertidumbre escolar: adoptar una actitud indagadora sobre la práctica. En A. Lieberman y L. Miller (Eds.), *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación* (pp. 65-79). Barcelona: Octaedro.
- Cochran-Smith, M., Gleeson, A.M., y Mitchell, K. (2010). Teacher Education for Social Justice: What's Pupil Learning Got to Do With It? *Berkeley Review of Education*, 1(1), 35-61.
- Cochran-Smith, M., Barnatt, J., Lahann, R., Shakman, K., y Terrell, D. (2009). Teacher Education for Social Justice: Critiquing the Critiques. En W. Ayres, T. Quinn y D. Stovall (Eds.), *The Handbook of Social Justice in Education* (pp. 625-639). Londres: Taylor and Francis.
- Cochran-Smith, M., Shakman, K., Jong, C., Terrell, D., Barnatt, J., y McQuillan, P. (2009). Good and just teaching: The case for social justice in teacher education. *American Journal of Education*, 115(3), 1-48.
- Conklin, H. (2008). Modeling Compassion in critical, justice-oriented Teacher Education. *Harvard Educational Review*, 78(4), 652-674.
- Chubbuck, S. (2010). Individual and structural orientation in socially just teaching: Conceptualization, implementation, and collaborative effort. *Journal of teacher education*, 61(3), 197-210.
- Darling-Hammond, L. (2002). Educating a profession for equitable practice. En L. Darling-Hammond, J. French y S.P. García-Lopez, *Learning to Teach for Social Justice* (pp. 201-217). Nueva York: Teachers College Press.
- Education Commission of the States (2002). *Learning That Lasts: How Service-Learning Can Become an Integral Part of Schools, States and Communities*. Recuperado de: <http://www.ecs.org/clearinghouse/40/54/4054.pdf>.
- Enterline, S., Cochran-Smith, M., Ludlow, L., y Mitescu, E. (2008). Learning to teach for social justice: Measuring changes in the beliefs of teacher candidates. *The New Educator*, 4, 267-290.
- Freire, P. (1979). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (2002). *Educación y Cambio*. Buenos Aires: Galerna.
- Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación*. México D.F.: Siglo XXI.
- Giroux, H. (1999). *Sociedad, Cultura y Educación*. Madrid: Miño y Dávila Editores.
- Goodman, G.S. (Ed.). (2008). *Educational Psychology: An Application of Critical Constructivism*. Nueva York: Peter Lang Publishing.

- Guðjónsdóttir, H., Cacciattolo, M., Dakich, E., Davies, A., Kelly, C., y Dalmau, M. (2007). Transformative Pathways: Inclusive Pedagogies in Teacher Education. *Journal of Research on Technology in Education*, 40(2), 165–182.
- Irvine, J. (2003). *Educating teachers for diversity: Seeing with a cultural eye*. Nueva York: Teachers College Press.
- Jackson, Ph. (1991). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Jordan, A., Schwartz, E., y McGhie-Richmond, D. (2009). Preparing teachers for inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 25, 535-542.
- Kroll, L., Cossey, R., Donahue, D., Galguera, T., Kubler, V., LaBoskey, ... Tucher, Ph. (2005). *Teaching as principled practice: Managing complexity for social justice*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- McDonald, M. (2005). The integration of social justice in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 56(5), 418-435.
- Michelli, N., y Keiser, D. (2005). *Teacher education for democracy and social justice*. Nueva York: Routledge.
- Moore, F. (2008). Agency, identity and social justice education: preservice teachers thoughts on becoming agents of change in urban elementary science classrooms. *Research in science education*, 38 (5), 589-610.
- Murillo, F.J., Román, M., y Hernández Castilla, R. (2011). Evaluación Educativa para la Justicia Social. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4(1), 7-23.
- Nieto, S. (2000). Placing equity front and center: Some thoughts on transforming teacher education for a new century. *Journal of Teacher Education*, 51(3), 180-187.
- Santos, M. (2006). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.
- Sales, A., Moliner, O., y Sanchiz, M. L. (2001). Actitudes hacia la atención a la diversidad en la formación inicial del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 4(2), 1-7.
- Villegas, A. (2007). Dispositions in Teacher Education. A Look at Social Justice. *Journal of Teacher Education*, 58(5), 370-380.
- Zeichner, K. (2009). *Teacher education and the struggle for social justice*. Nueva York: Routledge.
- Zipin, L., y Brennan, M. (2006). Meeting Literacy Needs of Pre-service Cohorts: Ethical dilemmas for socially just teacher educators. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34(3), 333–351.



AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO DE AGENTES PRISIONAIS DO CEARÁ EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

Wagner Bandeira Andriola

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2011) - Volumen 9, Número 4

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num4/art4.pdf>

Fecha de recepción: 7 de junio de 2011
Fecha de dictaminación: 13 de julio de 2011
Fecha de aceptación: 29 de julio de 2011



No âmbito federal, sabe-se que o Sistema Prisional brasileiro convive, desde há muito, com graves deficiências de ordem estrutural, tais como: número insuficiente de Unidades Prisionais; superlotações das Unidades Prisionais; precariedade e comprometimento da dimensão física das Unidades Prisionais; desrespeito de alguns direitos básicos dos reclusos (acesso à Educação, por exemplo); desqualificação de parcela substancial dos profissionais que atuam nas Unidades Prisionais; diminuto reconhecimento social desses profissionais; baixos salários desses mesmos profissionais; dentre outros problemas (Santiago y De Britto, 2006).

Vale ressaltar, ainda, que, ademais dessas deficiências decorrentes do modelo carcerário em vigência, o Estado brasileiro, até muito recentemente, não priorizava ações orientadas ao Sistema Prisional. Assim parecem indicar dados presentes em estatísticas oficiais, bem como alguns fatos relatados nos noticiários da mídia em geral, que têm sido muito bem explorados pela imprensa sensacionalista (Onofre, 2007).

Some-se a tudo isso uma sociedade que, embora vivencie há pouco mais de duas décadas uma “atmosfera” democrática, vislumbra de modo mais claro, dia após dia, os seus direitos e os seus deveres; anseia e cobra dos gestores públicos e dos governantes melhorias substanciais em várias frentes, sendo uma delas o Sistema Prisional (Graciano y Schilling, 2008).

É nesse âmbito que se insere a ação conjunta, iniciada em 2005, entre o Ministério da Educação (MEC) e o Ministério da Justiça (MJ), que visou implementar ações educacionais direcionadas ao Sistema Prisional, sob o rótulo de *Projeto Educando para a Liberdade*, e que se enquadrou nos programas gerenciados pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC). O referido Projeto traduz, em primeiro lugar, o imperioso princípio democrático de incluir os excluídos sociais. Em segundo lugar, mas não menos importante, traduz a preocupação em garantir a qualidade da oferta de Educação voltada ao Sistema Prisional, preconizando um modelo orientado a promover, estimular e reconhecer os avanços e progressos dos educandos reclusos, contribuindo, desse modo, para a restauração da auto-estima com vistas à reintegração harmônica à vida em sociedade (UNESCO, 2009).

Os desafios encontrados pelos dois órgãos ministeriais brasileiros para o enfrentamento dessa situação desdobravam-se, em síntese, em dois níveis: a extensão dos serviços regulares, incluindo-se a população prisional nas políticas oficiais do Estado brasileiro para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), a modalidade adequada para o público em questão; e a definição de parâmetros que ajudassem a pautar oferta de mais qualidade, em consonância com as necessidades e aspirações do público a ser atendido. A educação a ser oferecida, além de seus aspectos formais de conteúdos adequados de formação e maturidade dos educandos, deveria ainda contribuir para o desenvolvimento desta capacidade de recuperação psicológica e social, para permitir “tornar-se sujeito da própria história”, além de estar associada à oferta de opções de profissionalização e de geração de renda (Julião, 2007).

Nesse sentido, foram definidas três principais dimensões do *Projeto Educando para a Liberdade*, a saber. A primeira dimensão relacionava-se à mobilização e à articulação das pastas da Educação e da Administração Penitenciária nos Estados para uma oferta educacional coordenada. Sem que essa relação estivesse estabelecida em bases sólidas, a tendência era de que um sistema sempre buscasse colocar sobre os ombros do outro a responsabilidade pelo não-atendimento. Por isso, era necessário fortalecer um canal de interlocução entre essas instituições e seus principais dirigentes, para o qual as atuações do governo federal e da própria Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) constituíram-se estratégicas.

A segunda dimensão abrangia as identidades e as práticas dos profissionais que ajudam a organizar o atendimento educacional no interior dos estabelecimentos prisionais. Por um lado, realçava-se a necessidade de formação diferenciada dos professores, para que soubessem lidar com as características do público e do ambiente em que trabalham. Por outro lado, denunciava-se como o desencontro entre segurança e assistência prejudicava os direitos da população prisional. Além disso, ainda destacava-se a necessidade de valorizar os diversos segmentos da execução penal, de modo a diluir-se a imagem precária com que aparecem perante a sociedade e os próprios presos.

A terceira dimensão, por fim, compreendia os aspectos de ordem pedagógica. Embora motivada por uma realidade bastante particular (as prisões), ela se mostrava tributária de outras discussões igualmente bem assentadas no campo da educação de jovens e adultos e da educação popular. Como assegurar que a educação nas prisões ajude a promover a autonomia e a emancipação dos sujeitos envolvidos?

Observa-se, portanto, a premente necessidade de ações que permitam o aprimoramento da formação dos Gestores das Unidades Prisionais, dos Agentes Prisionais e dos Professores, de modo a que estes sejam sensibilizados e, assim, saibam lidar de modo adequado e pertinente, com as características do público e do ambiente em que trabalham (UNESCO, 2009).

Por fim, e com base no exposto, a proposta de formação direcionada aos Agentes Prisionais traduz a preocupação com a garantia de qualidade na oferta educacional, preconizando sistema prisional orientado a promover, estimular e reconhecer os avanços e progressos dos educandos, com vistas à reintegração harmônica à sociedade (Andriola, 2010).

Outro aspecto a destacar, este talvez o mais importante, é o da vontade de incluir. Afirmar que a educação é um direito de todos pode significar quase nada em sociedades qualificadas por Boaventura de Sousa Santos como “politicamente democráticas, mas socialmente fascistas”. Cumpre, portanto, destacar a necessidade premente de investimentos do Estado, com vistas à formação de formadores, no âmbito do Sistema Educacional brasileiro (Teles y Duarte, 2009).

1. DADOS QUE FUNDAMENTARAM A PROPOSTA DE FORMAÇÃO DE AGENTES PRISIONAIS

Conforme dados oriundos do Relatório Técnico da Avaliação do *2º Ciclo do Projeto Educando para a Liberdade - 2007*, no que tange à escolaridade dos Agentes Prisionais, a maior parte dos 502 entrevistados (45,8% ou N = 229) tem o Ensino Médio Completo. No entanto, 22% (N = 110) têm Curso Superior Incompleto; 21,2% (N = 106) têm Curso Superior Completo, e, por fim, 5,8% (N = 29) têm Curso de Pós-Graduação (Andriola *et al.*, 2009).

Destaca-se, ainda, o fato de que a ampla maioria dos Agentes Prisionais partícipes do referido estudo percebe-se como Educador (N = 403 ou 85,4%). Através do cruzamento dessa última informação com o fato de ter participado de atividade formativa nos últimos 12 meses, verificou-se que 143 Agentes Prisionais (88,3% dos casos válidos), dentre os 169 que participaram da citada formação, asseveraram acreditar que têm, efetivamente, papel de Educador. Mesmo dentre os 329 Agentes Prisionais que não participaram da atividade formativa nos últimos 12 meses, a expressiva maioria deles (N = 260 ou 83,9%) opinou acreditar que tem papel de Educador.

Nesse âmbito, há que se destacar: no que tange aos Agentes Prisionais, igualmente como ocorre com os Gestores, há que se vislumbrar formação diferenciada, focada no esclarecimento sobre a relevância da

Educação Prisional. Por terem recebido formação voltada acentuadamente à repressão, parcela substantiva dos referidos profissionais ainda não compreende a função social da Educação Prisional, sobretudo quanto à promoção da inclusão (Andriola *et al.*, 2009).

Observamos, assim, que é relevante pensar em ações planejadas com vistas ao aprimoramento da formação dos Gestores das Unidades Prisionais, dos Agentes Prisionais, dos Professores e dos Coordenadores de EJA, de modo a que estes sejam sensibilizados e, assim, saibam lidar de modo adequado e pertinente, com as características do público e do ambiente em que trabalham (Villela Pereira y De La Fare, 2011). Uma vez mais, se pode pensar em parcerias estratégicas com as Universidades Públicas locais para o delineamento de ações de formação em EJA.

2. DESCRIÇÃO DA PROPOSTA DE FORMAÇÃO DOS AGENTES PRISIONAIS

A partir das exigências da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) do Ministério da Educação (MEC), o Curso de Aperfeiçoamento teria que abordar pelo menos 50% da sua carga horária para os fundamentos, princípios e estratégias metodológicas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), enquanto os outros 50% deveriam ser utilizados para os conhecimentos específicos voltados à Educação Prisional e à população carcerária. Para honrar esses condicionantes, fundamentou-se a proposta em dois blocos de disciplinas, a saber: bloco de conteúdos básicos e bloco de conteúdos específicos.

2.1. Bloco de Conteúdos Básicos – 100 horas/aula

Foram ministradas quatro disciplinas abordando os temas abaixo detalhados, com as respectivas ementas e cargas horárias.

2.1.1. Sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) – 20 horas/aula

EJA na diversidade; demanda de jovens, adultos e idosos por educação; EJA como direito público subjetivo; identidade dos sujeitos envolvidos e suas diversidades (gênero, opção sexual, relações étnico-raciais).

2.1.2. Educação de Jovens e Adultos (EJA) – 20 horas/aula

Desenvolvimento histórico da Educação EJA no Brasil; Concepções de EJA na história da educação; EJA e Educação Popular; Contribuições de Paulo Freire à EJA.

2.1.3. Legislação e Políticas Públicas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) – 20 horas/aula

Legislação e políticas públicas de EJA na história da educação brasileira; Concepção de EJA nas legislações e políticas públicas; Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA.

2.1.4. EJA e o mundo do trabalho – 20 horas/aula

Os jovens e adultos no mundo do trabalho; os contextos nacional e regional do mundo do trabalho; processo histórico-sociocultural de humanização; trabalho como princípio educativo.

2.2. Bloco de Conteúdos Específicos – 100 horas/aula

Foram ministradas quatro disciplinas abordando os temas abaixo detalhados, com as respectivas ementas e cargas horárias.

2.2.1. Direitos humanos na administração da pena – 20 horas/aula

Pena e sanção social. Reeducação do apenado. Respeito aos Direitos Humanos do apenado. A situação penitenciária do Ceará. Princípios filosóficos e históricos que orientam internacionalmente a prisão.

2.2.2. Fundamentação e organização jurídica do serviço prisional – 20 horas/aula

Origem, objeto e finalidade da Lei de Execução Penal (LEP). Políticas públicas de execução penal no Brasil. Aspectos específicos da LEP e sua observância no contexto prisional. O sistema prisional do Estado do Ceará.

2.2.3. Humanização nas prisões – 20 horas/aula

O espaço prisional e a estrutura das relações sociais e de poder que ele enseja. A mediação de conflitos interpessoais e subjetivos. Funções do Agente como mediador. Tipos de abordagem de um conflito e técnicas de mediação. Educação para dignidade. O Projeto *Educando para a Liberdade*: resultados de sua avaliação.

2.2.4. Atividades práticas diversas na prisão – 20 horas/aula

A pena e sua construção histórica; como surgem as prisões, conceito sociológico de pena e prisão; visão da sociedade e dos trabalhadores do sistema penal sobre o homem preso, a ideologia de tratamento no sistema penitenciário.

Ao final de cada bloco de disciplinas (Específico e Básico), ocorreram palestras dirigidas a todos os 300 alunos componentes das cinco turmas. Ademais, houve a elaboração de trabalho em grupo (até quatro componentes) para aprofundar o tema das palestras. Essas atividades tiveram duração total de 40 horas (20 horas para cada ciclo de palestras) e compuseram um trabalho escrito, que fez parte da formação discente.

A partir do exposto, o objetivo deste trabalho é apresentar os resultados das ações avaliativas dos processos de formação dos 300 Agentes do Sistema Prisional do Ceará, ocorrido entre os meses de maio e dezembro de 2010. Ademais, pretende-se descrever os resultados referentes à avaliação de produto, com base nas opiniões dos Agentes Prisionais que conseguiram ser formados.

3. AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO DOS AGENTES PRISIONAIS: FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Na vasta literatura acerca da avaliação educacional, há inúmeros intentos de classificação das investigações de cunho avaliativo (Shadish, Jr., Cook y Levinto, 1991). Conforme a opinião de Faria (2006), Capucha, Almeida, Pedrosa e Vieira da Silva (1996), tais investigações podem ser organizadas em pelo menos quatro tipos, a saber:

3.1. Avaliação ex-ante

Consiste na identificação de necessidades e na execução de estudos de factibilidade. Referidas ações devem orientar a formulação e o desenvolvimento de uma atividade, um programa ou uma política. Inclui a definição de objetivos, o âmbito de aplicação, a caracterização dos beneficiários e o atendimento de necessidades (Bourguignon, Ferrerira y Leite, 2004).

3.2. Acompanhamento e monitoramento

Em geral, busca identificar o grau de adequação entre o planejado e o executado (Blankenberg, 1995). Trata-se, assim, de ação que visa *avaliar a eficiência de algo*. Nesse âmbito, as atividades de monitoramento permitem intervir no processo de execução da atividade, programa ou política, corrigindo os rumos cada vez que desvios são detectados. Na maior parte das vezes, referida intervenção exige iniciativa, criatividade e soluções alternativas aos entraves surgidos durante o processo executivo (Carvalho y White, 1995).

3.3. Avaliação formativa (avaliação de processos)

Tem por objetivo identificar o grau de coerência e de perfeição das atividades (ou dos processos) que estão sendo executadas (Rosales, 1984). A essência do trabalho do avaliador é acompanhar, observar e diagnosticar os processos inerentes ao alcance dos objetivos do programa, com vistas ao aprimoramento destes, em muitos casos, concomitantemente à sua execução. Este acompanhamento inclui o diagnóstico das eventuais falhas dos instrumentos, procedimentos, conteúdos e métodos, bem como da adequação da atividade, do programa ou da política, ao público-alvo (Scriven, 1994).

3.4. Avaliação somativa, de resultado ou ex-post

Envolve estudos focados nos resultados de uma ação, atividade, programa, curso, política, ou algo similar. O objeto é o *produto ou a consequência tangível de uma ação planejada* (Scriven, 1994).

Nesse âmbito, cumpre destacar que a avaliação do processo de formação dos Agentes Prisionais possibilitará obter dados que permitirão o diagnóstico, o planejamento de ações de aprimoramento e a tomada de decisões por parte dos gestores e dos formuladores de programas e de políticas públicas, com vistas à adequação destas últimas ao público usuário, consoante às idéias de Andriola (1999).

Desse modo, e para finalizar, cabe recorrer a Therrien e Sobrinho (1983/1984), para quem a avaliação deverá possibilitar o planejamento eficiente de ações, com vistas a assegurar a credibilidade (da atividade, do programa ou da política) frente aos olhos dos usuários e perante a sociedade na qual se insere. Para tal, ressaltam:

“A avaliação deve mostrar não apenas o somatório de realizações, mas, sobretudo, o efeito ou impacto de sua presença e atuação no contexto social que lhe dá razão de ser. (...) Ao mesmo tempo em que contribui para a unificação efetiva das partes num todo coerente e atuante, a avaliação consolida os empenhos de participação, porque reconhece os princípios da democracia e da responsabilidade conjunta” (Therrien e Sobrinho, 1983/1984: 19).

4. AVALIAÇÃO DO CURSO DE APERFEIÇOAMENTO DOS AGENTES PRISIONAIS

Durante a realização do Curso de Aperfeiçoamento destinado aos Agentes do Sistema Prisional do Ceará foram empregados procedimentos com vistas à avaliação de processos e de produtos, de modo a se garantir qualidade mínima à formação vislumbrada (Andriola *et al.*, 2009; Berk y Rossi, 1990). Para tal, questionários destinados à avaliação dos docentes, bem como das condições de funcionamento das atividades de formação foram aplicados juntos aos alunos. Trata-se, assim, de estudo do tipo *ex post-facto*.

4.1. Avaliação de processos (formativa)

A avaliação de processos ou formativa teve como objetivo assegurar qualidade mínima à formação dos Agentes Prisionais a partir da atuação dos docentes em sala de aula. Para tal, centrou-se na avaliação do professorado, visto que ser este o principal responsável pela qualidade da formação dos alunos (Gomes Andriola, 2011). Com base em critérios definidos a priori, os professores foram, então, avaliados pelos alunos das cinco turmas, conforme os dados da Tabela 1.

TABELA 1. CRITÉRIOS USADOS PARA A AVALIAÇÃO DA ATUAÇÃO DOS DOCENTES

Aspectos avaliados da atuação docente	% de respostas positivas					
	T1	T2	T3	T4	T5	Média
1. Esclareceu o significado e a importância da disciplina para o curso	85	91	89	87	88	88
2. Demonstrou organização e sequência lógica ao ministrar os conteúdos programáticos	86	84	81	82	87	84
3. Usou linguagem acessível para melhorar a compreensão do conteúdo pelos alunos	82	86	88	82	84	84
4. Usou procedimentos didáticos adequados aos objetivos da disciplina	85	81	80	83	81	82
5. Dinamizou as aulas, promovendo atividades para estimular a participação dos alunos	83	80	81	79	82	81
6. Orientou com clareza os trabalhos solicitados	89	91	90	90	90	90
7. Estabeleceu relação entre teoria e prática, respeitando as especificidades da disciplina	89	92	89	86	89	89
8. Evidenciou domínio dos conteúdos componentes da disciplina ministrada	96	96	95	94	97	95
9. Manteve adequada postura ético-profissional na sala de aula	90	92	95	95	93	93
10. Foi pontual	92	88	91	89	90	90
11. Foi assíduo	93	94	95	92	96	94
12. Manteve bom relacionamento com os discentes	92	91	93	90	94	92
13. Estabeleceu, de forma clara, os critérios para avaliação do aprendizado discente	82	82	88	85	83	84

Fonte: Relatório Técnico de Avaliação (2010).

Conforme as informações, a *dinamização das aulas e a promoção de atividades estimuladoras da participação dos alunos* foi o aspecto do professorado com pior avaliação, pois obteve, em média, 81% de respostas positivas dos alunos. Por outro lado, o *domínio dos conteúdos componentes da disciplina ministrada* foi o aspecto do professorado com melhor avaliação, pois obteve, em média, 95% de respostas positivas dos alunos.

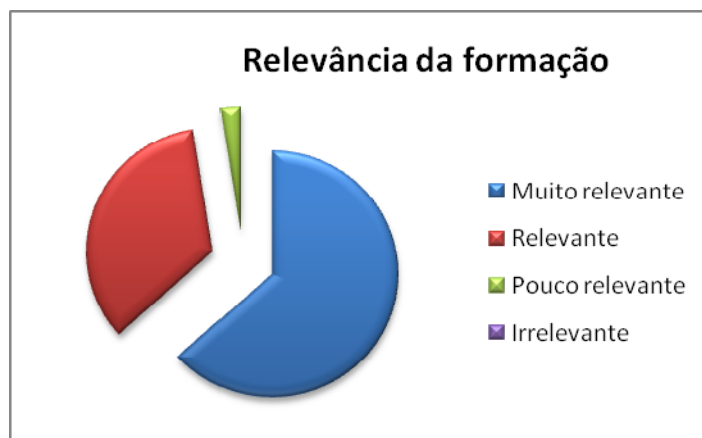
De modo geral, conforme corroborado pelos resultados das avaliações dos alunos das cinco turmas, os professores foram muito bem valorados, denotando a elevada qualidade do processo de formação dos Agentes Prisionais, na perspectiva dos próprios aprendizes.

4.2. Avaliação de produtos (somativa)

Para avaliar o produto final originário da formação dos Agentes Prisionais, delineou-se questionário composto por 10 itens para coletar informações acerca das atividades componentes do curso, dentre as quais: a qualidade dos espaços pedagógicos, da organização curricular e do horário das aulas; a gestão pedagógica do curso; a relevância dos conteúdos abordados e das palestras ministradas; a excelência dos professores e dos palestrantes; os impactos da formação sobre a atuação profissional e sobre o sistema prisional. Desse modo, foram obtidos 158 questionários dos 220 alunos egressos do curso (71,8% dos egressos), cujas informações foram consideradas válidas, isto é, sem inconsistências, rasuras e dados em branco.

No Gráfico 1, abaixo, constam as respostas válidas dos 158 alunos egressos sobre a relevância do curso para a prática cotidiana dos Agentes Prisionais.

GRÁFICO 1. RELEVÂNCIA DA FORMAÇÃO PARA A PRÁTICA PROFISSIONAL



Fonte: Pesquisa direta

Como se observa, a ampla maioria dos Agentes Prisionais egressos asseverou que a formação recebida através do Curso de Aperfeiçoamento em Educação de Jovens e Adultos (EJA) é *muito relevante* ou *relevante* para a sua prática profissional (98% ou n = 155).

No Gráfico 2, a seguir, constam as respostas dos alunos egressos sobre a relevância do curso para o exercício profissional e cidadão.

GRÁFICO 2. RELEVÂNCIA DA FORMAÇÃO PARA O EXERCÍCIO PROFISSIONAL E CIDADÃO

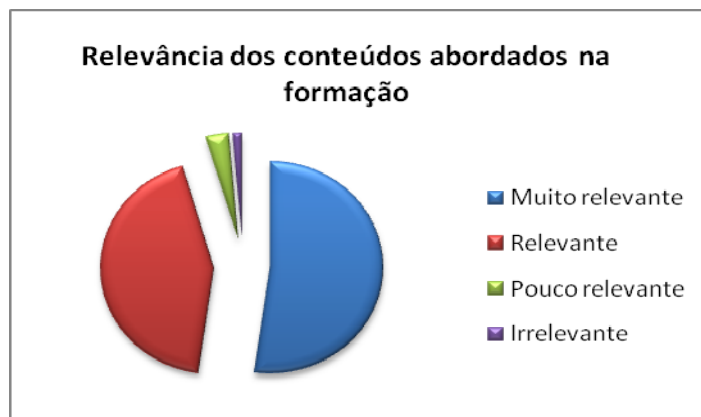


Fonte: Pesquisa direta

Conforme as informações, a ampla maioria dos egressos asseverou que a formação recebida através do Curso de Aperfeiçoamento em Educação de Jovens e Adultos (EJA) é *muito relevante* ou *relevante* para o exercício profissional da função de Agente Prisional, bem como para a cidadania (96% ou n = 152).

O Gráfico 3, a seguir apresentado, contém as respostas dos alunos sobre a relevância dos conteúdos abordados no curso de aperfeiçoamento.

GRÁFICO 3. RELEVÂNCIA DOS CONTEÚDOS ABORDADOS NO CURSO DE APERFEIÇOAMENTO

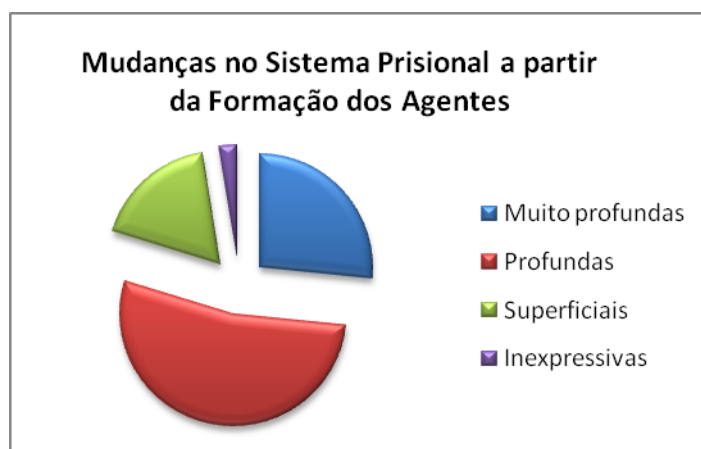


Fonte: Pesquisa direta

De acordo com os dados, a ampla maioria dos egressos asseverou que os conteúdos abordados nas oito disciplinas componentes do Curso de Aperfeiçoamento em Educação de Jovens e Adultos (EJA) foram *muito relevantes* ou *relevantes* (96% ou n = 152).

No Gráfico 4, abaixo, há as respostas dos alunos sobre a magnitude das possíveis mudanças que se debaterão sobre o Sistema Prisional do Ceará.

GRÁFICO 4. MAGNITUDE DE MUDANÇAS QUE PODERÃO VIR A OCORRER NO SISTEMA PRISIONAL DO CEARÁ



Fonte: Pesquisa direta

Como se pode ver, a ampla maioria dos egressos asseverou que as possíveis mudanças que poderão acometer o Sistema Prisional do Ceará, a partir do Curso de Aperfeiçoamento em Educação de Jovens e Adultos (EJA) para os Agentes Prisionais, serão de magnitude *muito profunda* ou *profunda* (86% ou n = 136).

No Gráfico 5, a seguir, constam as respostas dos alunos sobre a relevância de futuras ações de formação, destinadas aos Agentes e aos Gestores do Sistema Prisional do Ceará.

GRÁFICO 5. RELEVÂNCIA DE FUTURAS AÇÕES DE FORMAÇÃO DESTINADAS AOS AGENTES E GESTORES DO SISTEMA PRISIONAL DO CEARÁ

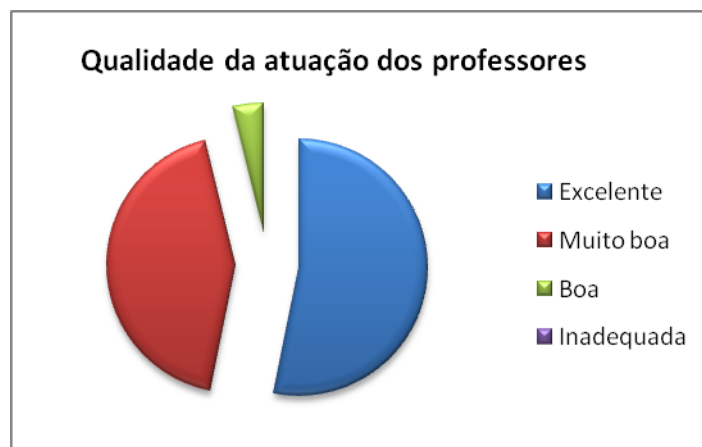


Fonte: Pesquisa direta

Segundo as informações, a ampla maioria dos egressos asseverou que futuras ações de formação destinadas aos Agentes e aos Gestores do Sistema Prisional do Ceará são *muito relevantes* ou *relevantes* (98% ou n = 155).

O Gráfico 6, abaixo, contém as respostas dos alunos sobre a qualidade da atuação dos professores do Curso de Aperfeiçoamento em Educação de Jovens e Adultos (EJA).

GRÁFICO 6. QUALIDADE DA ATUAÇÃO DOS PROFESSORES DO CURSO DE APERFEIÇOAMENTO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

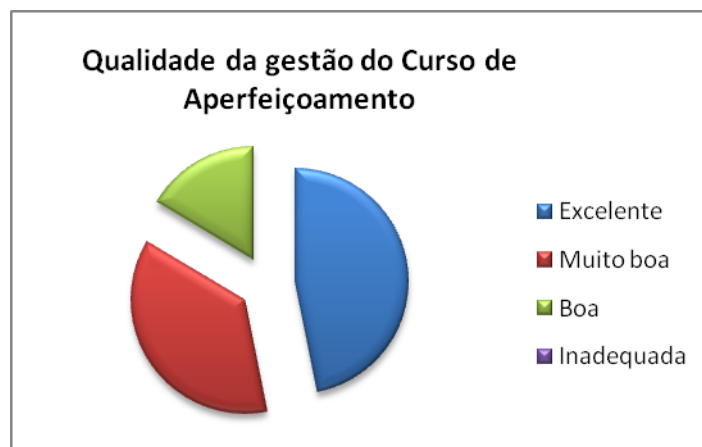


Fonte: Pesquisa direta

De acordo com os dados, a ampla maioria dos egressos asseverou que a atuação do professorado durante o Curso de Aperfeiçoamento em Educação de Jovens e Adultos (EJA) pode ser compreendida como *excelente* ou *muito boa* (95% ou n = 150).

No Gráfico 7, abaixo, estão as respostas dos alunos sobre a qualidade da gestão pedagógica do Curso de Aperfeiçoamento em Educação de Jovens e Adultos (EJA).

GRÁFICO 7. QUALIDADE DA GESTÃO PEDAGÓGICA DO CURSO DE APERFEIÇOAMENTO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

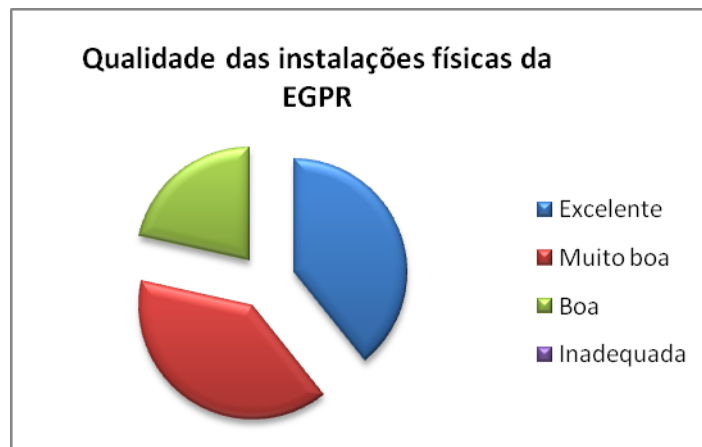


Fonte: Pesquisa direta

Como se pode observar, a ampla maioria dos egressos asseverou que a gestão pedagógica do Curso de Aperfeiçoamento em Educação de Jovens e Adultos (EJA) pode ser compreendida como *excelente* ou *muito boa* (86% ou n = 136).

No Gráfico 8, abaixo, estão as respostas dos alunos sobre a qualidade das instalações físicas da Escola de Gestão Penitenciária e Ressocialização (EGPR), local onde ocorreu o Curso de Aperfeiçoamento em Educação de Jovens e Adultos (EJA).

GRÁFICO 8. QUALIDADE DAS INSTALAÇÕES FÍSICAS DA ESCOLA DE GESTÃO PENITENCIÁRIA E RESSOCIALIZAÇÃO (EGPR)

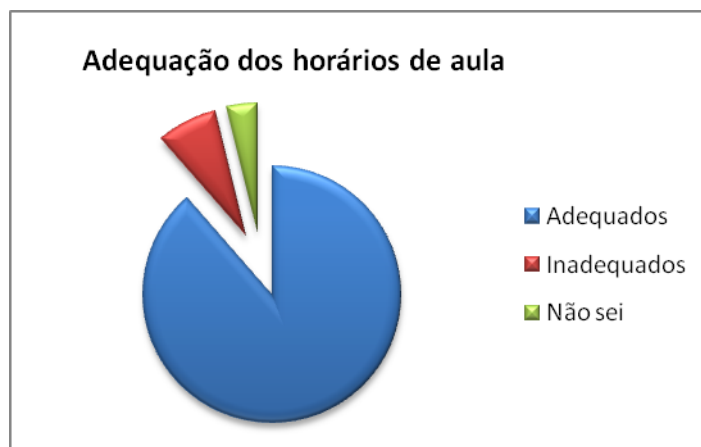


Fonte: Pesquisa direta

Conforme as informações, a ampla maioria dos egressos asseverou que as instalações físicas da Escola de Gestão Penitenciária e Ressocialização (EGPR) usadas durante o Curso de Aperfeiçoamento em Educação de Jovens e Adultos (EJA) podem ser consideradas como *excelentes* ou *muito boas* (82% ou n = 130).

No Gráfico 9, a seguir, constam as respostas dos alunos sobre a adequação dos horários das aulas do Curso de Aperfeiçoamento em Educação de Jovens e Adultos (EJA).

GRÁFICO 9. ADEQUAÇÃO DOS HORÁRIOS DAS AULAS DO CURSO DE APERFEIÇOAMENTO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

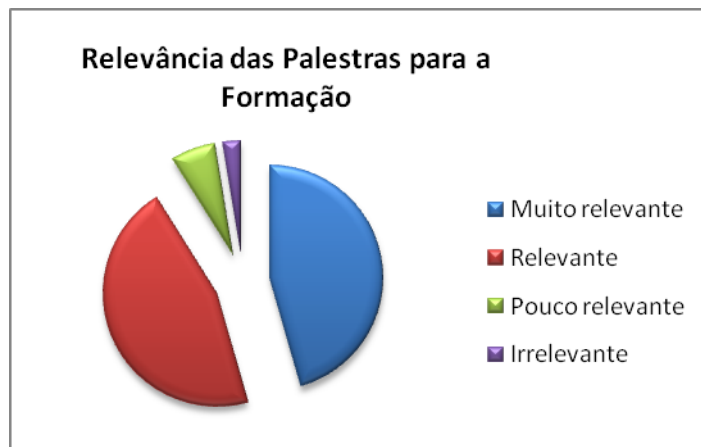


Fonte: Pesquisa direta

De acordo com os dados, a ampla maioria dos egressos asseverou que os horários de aula do Curso de Aperfeiçoamento em Educação de Jovens e Adultos (EJA) podem ser considerados como *adequados* (91% ou n = 144).

O Gráfico 10, abaixo, contém as respostas dos alunos egressos sobre a relevância dos Ciclos de Palestras para a formação.

GRÁFICO 10. RELEVÂNCIA DOS CICLOS DE PALESTRAS PARA A FORMAÇÃO



Fonte: Pesquisa direta

Conforme os dados, a ampla maioria dos egressos asseverou que os Ciclos de Palestras componentes do Curso de Aperfeiçoamento em Educação de Jovens e Adultos (EJA) podem ser considerados como *muito relevantes* ou *relevantes* (94% ou n = 149) para a formação do alunado.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

De um modo geral se pode asseverar que as metas com vistas à formação de 300 gestores e agentes do Sistema Prisional do Estado do Ceará em Educação de Jovens e Adultos (EJA) foram alcançadas a contento, conforme o planejamento feito *a priori*. Não obstante, há alguns empecilhos a serem vencidos. Um deles diz respeito ao absenteísmo que se tem revelado preocupante. Parece ser que, atingidos por ausência de ações de formação, os Gestores e Agentes do Sistema Prisional, em significativa parcela, estão desacostumados ao ambiente escolar, à disciplina que deve pautar as ações pedagógicas, dentre outros aspectos que caracterizam a rotina acadêmica. Por estes e outros fatos, além das faltas constantes, houve muitos casos de atraso às aulas, ocasionando perdas à formação, visto o impedimento destes alunos de participar de ações de interação com os colegas de turma e com os professores. Tal fato ocasionou a reprovação de 80 alunos, pois estes não conseguiram concluir a formação, o que supõe baixa de quase 27% dos alunos que iniciaram o Curso de EJA.

A gestão do curso, bom como da Escola de Gestão Prisional e Ressocialização (EGPR/SEJUS/CE), em conjunto com os professores, lançaram mão de diferentes ações e estratégias com vistas a diminuir as incidências desses casos. Dessa forma, 40 alunos tiveram que ser submetidos a sessões de aulas extras, de modo a repor a carga horária não cursada e, assim, ter acesso aos conteúdos pedagógicos não trabalhados durante a formação. Como resultado da formação, bem como das ações de recuperação pedagógica, cerca de 220 alunos (agentes e gestores de Unidades Prisionais) foram diplomados, o que significa eficácia de 73,3% na formação dos Agentes Prisionais submetidos ao Curso de Aperfeiçoamento em Educação de Jovens e Adultos (EJA), aspecto extremamente importante, dadas as características do alunado.

Cabe destacar, por oportuno, que os dados resultantes da avaliação de processos e de produtos, sob a ótica dos discentes egressos, apontaram para a excelência da atuação dos professores, bem como dos processos de gestão pedagógica, da infra-estrutura física da EGPR, dos conteúdos curriculares abordados, dentre outros aspectos destacados positivamente. No entanto, há que se realçar, por oportuno, que o contingente de cerca de 800 Agentes componentes do Sistema Prisional do Estado do Ceará clamam por participar de formações dessa natureza. Portanto, cabe aos órgãos responsáveis pelo financiamento de ações de formação responder o quanto antes à demanda dessa população.

Por fim, nesse caso, no qual os Agentes Prisionais ressaltaram a relevância dos conteúdos abordados nas oito disciplinas componentes do Curso de Aperfeiçoamento em Educação de Jovens e Adultos (EJA) para o exercício profissional, bem como para a cidadania, cabe acentuar uma sábia frase do dramaturgo, jornalista e ensaísta irlandês, George Bernard Shaw (1856-1950): *não há progresso sem mudança. E quem não consegue mudar a si mesmo, acaba não mudando coisa alguma.*¹

¹ Texto retirado de <<http://www.answers.com/topic/george-bernard-shaw>>. Acesso: 08/04/2011.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andriola, W. B. (1999). Evaluación: La vía para la calidad educativa. *Ensaio. Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 7(25), 355- 368.
- Andriola, W. B., Holanda, M.Z., Vitorino, G.T., Machado, R., Barbosa, M. J, y Maia, M.G. (2009). En Organización das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), *Educação em prisões na América Latina: direito, liberdade e cidadania* (pp. 39-55). Brasília: UNESCO, OEI, AECID.
- Andriola, W. B. (2010). Utilização do modelo CIPP na avaliação de programas sociais: O caso do projeto educando para a liberdade da SECAD/MEC. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(4), 65-82. Recuperado de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num4/art4.pdf>
- Berk, R. A., y Rossi, P. H. (1990). *Thinking about program*. Londres: SAGE.
- Blankenberg, F. (1995). *The Role of planning, Monitoring and evaluation*. The Hague: Novib.
- Bourguignon, F., Ferreira, F. G. H., y Leite, P. G. (2004). Ex ante evaluation of conditional cash transfer programs: The case of bolsa escola. En World Bank *Inequality and Economic Development in Brazil*. Washington, D.C.: World Bank.
- Capucha, L., Almeida, J. F., Pedroso, P., y Silva, J. A. V. (1996). Metodologias de avaliação: o estado da arte em Portugal. *Sociologia: problemas e práticas*, 22, 9-27.
- Carvalho, S., y White, H. (1995). *Performance indicators to monitor poverty reduction*. Washington, DC: World Bank.
- Faria, R. M. (2006). Avaliação de programas sociais: evoluções e tendências. En E, Melo Rico (Org.), *Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate* (pp. 41-50). São Paulo: Editora Cortez.
- Gomes Andriola, C. (2011). *Avaliação dos docentes de instituições de ensino superior (IES): o caso da Faculdade Cearense (FAC)*. (Dissertação de Mestrado), Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza, Brasil.
- Graciano, M., y Schilling, F.(2008). Educação na prisão: hesitações, limites e possibilidades. *Estudos de Sociologia*, 13(25), 111-132.
- Julião, E. F. (2007). As políticas de educação para o sistema penitenciário: análise de uma experiência brasileira. En E. M. C. Onofre (Org.), *A Educação escolar entre as grades* (pp. 29-50). São Carlos: EDUFSCAR.
- Onofre, E. M. C. (2007). *A Educação escolar entre as grades*. São Carlos: EDUFSCAR.
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO. (2009). *Educação em prisões na América Latina: direito, liberdade e cidadania*. Brasília: UNESCO, OEI, AECID.
- Rosales, C. (1984). *Criterios para una evaluación formativa*. Madrid: Narcea.
- Santiago, J. B. S., y De Britto, T. F. (2006). A educação nas prisões. *Revista de Informação Legislativa*, 43(171), 299-304.
- Scriven, M. (1994). Evaluation as a discipline. *Studies in Educational Evaluation*, 20, 147-166.

- Shadish, Jr., W.R., Cook, T. D., y Levinton, L. C. (1991). *Foundations of program evaluation: theories of practice*. Londres: SAGE.
- Teles, J., y Duarte, D. B. (2009). Avaliação como processo: um olhar sobre o projeto *Educando para a Liberdade*. En Organización das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), *Educação em prisões na América Latina: direito, liberdade e cidadania* (pp. 25-37). Brasília: UNESCO, OEI, AECID
- Therrien, J., y Sobrinho, J. H. (1983-1984). Avaliação institucional em Universidades: considerações metodológicas. *Educação em Debate*, 6/7(21), 17-27.
- Villela Pereira, M., y De la Fare, M. (2011). A formação de professores para educação de jovens e adultos (EJA): as pesquisas na Argentina e no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 92(230), 70-82.



ENSEÑAR LA JUSTICIA SOCIAL EN EDUCACIÓN INFANTIL

*Rocío García-Peinado, Ana María Martínez Peiret,
Carla Morales Pillado y Jessica Vásquez Sepúlveda*

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2011) - Volumen 9, Número 4

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num4/art5.pdf>

Fecha de recepción: 11 de julio de 2011
Fecha de dictaminación: 17 de agosto de 2011
Fecha de aceptación: 3 de septiembre de 2011



La revisión de la literatura a nivel internacional muestra que las nuevas expectativas y los desafíos a los que se enfrentan las sociedades y economías sitúan a la educación en el centro del debate y a los profesores como actores clave en este proceso. Los tiempos de cambio implican una nueva visión de la educación en donde el desarrollo de actitudes y valores para la vida se convierte en el principal aprendizaje a conseguir en el aula y para lo cual es necesario percibir y creer en el docente como principal agente de cambio para una educación en que la justicia social esté presente.

Desde un enfoque de justicia social se espera de la educación que sea capaz de adaptarse y dar respuesta a las necesidades y requerimientos de la sociedad actual, caracterizada por constantes y complejos procesos de cambio, pero sobre todo se espera que se convierta efectivamente en una de las más poderosas herramientas en la lucha contra la desigualdad, la exclusión y marginación social que afecta a millones de personas alrededor del mundo. Conseguir que la educación cumpla con esto requiere necesariamente un cambio educativo, cuyo enfoque esté en conseguir mayores niveles de justicia social, mediante la participación democrática de los diferentes miembros de la comunidad escolar.

Muchas son las investigaciones recientes en países con alto desarrollo educativo que muestran la importancia del docente para la obtención de buenos resultados en los aprendizajes (Barber y Mourshed, 2008). Por esta razón, desde hace tiempo vienen siendo el principal foco de atención dentro de la temática didáctica, debido al determinante papel que juegan en la calidad de la enseñanza y de la educación en general. Sin que toda la responsabilidad recaiga en ello, se debe admitir que ningún cambio puede hacerse o lograrse sin su participación y sin su transformación (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1992). De acuerdo a esto, el cambio educativo depende de lo que los profesores piensan y hacen de él, algo tan simple y tan complejo como eso (Fullan, 2002).

Esta visión internacional sobre la importancia del profesorado respecto al aprendizaje del alumnado podría ser situada en la educación de la primera infancia, pero ¿qué papel juega el profesor de enseñanza infantil como educador en estos tiempos de cambio para promover la justicia social?

Buscando responder a este interrogante en un principio se aborda el panorama actual de la educación para la primera infancia en la sociedad. En un segundo momento se realiza una conceptualización de la infancia, de las políticas para la infancia y una visión sociológica de la misma. A continuación, se expone cómo deberían ser los centros para la Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI). Posteriormente, se presenta un posible perfil docente del profesor de infantil para la justicia social, sus características, competencias y prácticas.

Para finalizar se comparten varias conclusiones que buscan propiciar la reflexión sobre la educación infantil, así como invitar a revisar algunos supuestos compartidos por buena parte de los profesionales del ámbito educativo sobre el docente de infantil y su importancia en el cambio y la búsqueda de la justicia social en los centros.

El presente artículo pretende contribuir a enmarcar el futuro de la enseñanza de la justicia social en los primeros años de escolaridad de los niños pequeños, por parte del maestro de infantil, con el fin de que adquieran un conocimiento de los temas de justicia social y buscando sentar bases sólidas para el aprendizaje permanente, fundamentado en el reconocimiento positivo de la diferencia, en el respeto y el mutuo acuerdo de todos los individuos que componen nuestra sociedad. Para el logro de este propósito apostamos por una formación docente pertinente y adecuada.

1. RELEVANCIA DE LA EDUCACIÓN INFANTIL PARA LA JUSTICIA SOCIAL

Se estima que para el 2020 dos tercios de la población mundial y tres cuartas partes de la fuerza laboral mundial se compondrán de poblaciones marginadas y desfavorecidas. Esta situación y otras tantas que reflejan las injusticias de la sociedad actual, hacen que una de las cuestiones más importantes de la enseñanza en el siglo XXI sea la educación para la justicia social, siendo necesario sentar las bases en los primeros años de vida del niño.

La creciente pobreza y las amenazas de exclusión social se han convertido en una de las más poderosas razones para un cada vez mayor enfoque de políticas sobre la infancia (Saraceno, 2001; Leira, 2002), que reconocen la importancia de los primeros años en las oportunidades de vida. Siendo responsabilidad de todos, padres, educadores, comunidades, administraciones y gobiernos preparar a los niños para ser ciudadanos en un entorno global.

Actualmente, se reconoce en la educación una de las principales herramientas en la lucha contra la pobreza, la marginación y la exclusión de las que son víctimas millones de personas alrededor del mundo. El consenso que existe al respecto ha motivado muchos de los esfuerzos que se han realizado para asegurar a todos los niños, con independencia de sus características particulares, el acceso a una educación de calidad que les asegure conseguir y desarrollar los conocimientos, destrezas y habilidades necesarios para insertarse y participar plenamente en un mundo globalizado. Sin embargo, tal como lo muestran distintos sistemas de evaluación de la educación, las desigualdades educativas persisten, las características culturales y socioeconómicas de los estudiantes, sus familias y escuelas continúan siendo el factor más estrechamente relacionado a los niveles de aprendizaje y es precisamente entre quienes presentan menores niveles de aprendizaje donde se presentan además las tasas más altas de fracaso escolar, poniendo en especial riesgo a quienes más necesitan de la educación para superar su situación de exclusión y marginalidad. Contribuir en la construcción de sociedades más justas desde la educación, pasa entonces por preocuparse especialmente de la suerte de los menos favorecidos (Bolívar, 2005; Dubet, 2005).

Es en esta etapa donde se desarrollan las habilidades cognitivas, emocionales y sociales que posibilitarán una escolarización exitosa, en ella deberían concentrarse los mayores esfuerzos para asegurar que se respete el derecho de todos los niños, independientemente de su origen o condición, a desarrollar dichas habilidades. No se puede pretender poner remedio a los pobres logros escolares más adelante cuando suele ser demasiado tarde para muchos niños (Esping-Andersen, 2003), si se quiere construir un sistema educativo justo que asegure a todos el derecho a aprender, a desarrollar al máximo sus potencialidades y a conseguir de la educación todo lo que necesiten para tener una vida plena y convertirse en ciudadanos críticos y comprometidos con el desarrollo de sociedades más justas y democráticas.

Desde nuestro punto de vista, las sociedades que promueven la justicia social son aquellas en las que sus miembros pueden gozar de igualdad, participar de manera significativa, tener la oportunidad de unirse en experiencias colectivas, compartir actividades sociales fundamentales y alcanzar el bienestar. Y en la cual las instituciones políticas, sociales y económicas tienen un papel importante que desempeñar apoyando y mejorando la inclusión social.

Consideramos que tal como señalan Chapman y West-Burnham (2010) la justicia social requiere de intervenciones específicas y deliberadas que aseguren la igualdad y la equidad. La igualdad, entendida como igualdad de derechos y dignidad, así como de oportunidades de acceso a los beneficios de la sociedad en iguales términos y la equidad como el derecho a beneficiarse de los resultados de la sociedad

de acuerdo a las necesidades específicas de cada sujeto. Todo esto para alcanzar el bienestar y la felicidad de todas y todos a través de estrategias que aseguren el acceso y la inclusión, la salud física y emocional, el aprendizaje efectivo, la igualdad de estima y oportunidades y la liberación de la pobreza y la discriminación.

“En esa lógica, una escuela que trabaje para la Justicia Social debe ser, en primer lugar, una escuela en Justicia Social. Es decir, que defienda y practique los principios de inclusión, equidad compensatoria, participación de toda la comunidad escolar, reconocimiento, valoración y atención a la diversidad, desarrollo integral de los estudiantes, formación cívico ética...” (MURILLO Y HERNÁNDEZ CASTILLA, 2011: 19)

Lo anterior nos remite a una visión integral del bienestar de los niños, la cual ha sido validada y promovida por la Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989) y se ha entendido no sólo en como cubrir las necesidades básicas (alimentos, atención sanitaria y protección) y los derechos (lo que implica deberes y obligaciones) sino que además, los derechos al afecto, interacción, seguridad, estimulación y oportunidades de aprendizaje han sido aceptados como fundamentales.

Es así como actualmente hay gran cantidad de investigación que secunda la legitimidad de “valorar y apoyar la educación universal de la primera infancia, como una parte integral del sistema de aprendizaje, para que todos los niños desarrollen las habilidades de alfabetización que necesitan para convertirse en aprendices de por vida” (Lowe, 2001, p. 1).

Este enfoque lleva a preguntarse entonces ¿qué se entiende por Justicia Social en Educación Infantil?

Una parte integrante de la idea de la justicia social es el reconocimiento de que la labor docente se encuentra dentro de las profesiones de servicios humanos por estar ligada al trabajo con otros, particularmente con los alumnos, los padres y la comunidad; además del reconocimiento, de que enseñar es una actividad política y deliberada. Lo que significa que enseñar la justicia social es más que una práctica.

Aunque enseñar para la justicia social es un asunto complejo (Cochran-Smith, Mitescu y Shakman, 2009) su objetivo es claro, mejorar los aprendizajes de los alumnos y mejorar sus oportunidades de vida en el mundo.

Según Maxine Greene (citado en Zajda, 2010) las maneras específicas para enseñar para la justicia social se basan en la interpretación sobre los derechos humanos básicos que todas las personas tienen, independientemente de las condiciones económicas, diferencia de clase, género, raza, etnia, ciudadanía, religión, edad, orientación sexual, discapacidad o salud. En el caso de la educación infantil se debería basar en los derechos del niño.

Con el fin de desarrollar en los niños pequeños el reconocimiento positivo de las diferencias y la sensibilidad frente a las cuestiones de justicia social, como la lucha contra los prejuicios, es necesario brindar entornos que representen oportunidades equitativas para el aprendizaje, independientemente de su sexo, capacidad, edad, origen étnico, o de género, donde la educación de la justicia social se reconozca como un objetivo vital.

2. EL APRENDIZAJE SOCIAL DE LA JUSTICIA EN LA PRIMERA INFANCIA

Los niños pequeños aprenden a partir de ser un miembro de un grupo o de su familia. Las diferentes funciones y responsabilidades que las personas tienen, los derechos humanos y de equidad, la diversidad de idioma, cultura, capacidad, tipo de familia y los valores son parte de ese aprendizaje. La investigación sugiere que antes de los siete años, en particular durante los tres primeros años de vida, se produce de forma significativa y decisiva el desarrollo del cerebro y la inteligencia; y, por lo tanto, garantizar oportunidades significativas para que los niños pequeños desarrollen relaciones entre sí y con los maestros, requiere una realización cuidadosa y reflexiva ya que "todo aprendizaje tiene lugar primero dentro de la relación de cuidado ofrecido a un bebé" (Mahon y Rockel, 2001, p. 30).

Durante su infancia los niños van progresivamente siendo más conscientes de su mundo y de cómo actuar en él, a la vez que desarrollan sus estructuras morales, mediante la absorción de las actitudes y valores de su familia, la cultura y la sociedad (Nixon y Aldwinkle, 2005). Desarrollan su comprensión del mundo social a través de un largo proceso de construcción donde utilizan lo que ven como base para la construcción de una comprensión de cómo las personas se tratan entre sí (Carlsson-Paige y Lantieri, 2005). En esta etapa la elaboración y la comprensión cultural y racial son fundamentales en la formación de actitudes hacia la diversidad y la diferencia (Mac Naughton, 2003a), apareciendo los prejuicios también de forma muy temprana en la vida (Siraj-Blatchford, 1995; Brown, 1998; Dau, 2001; Mac Naughton, 2003b; Swiniarski y Breitborde, 2003).

Hay un marcado interés por parte de los investigadores y los educadores de explorar las actitudes negativas de los jóvenes hacia la diferencia y de cómo aprenden a valorar la diversidad (Connolly, 2003; Derman-Sparks y Ramsey, 2006) así como del desarrollo de su conciencia crítica, de la justicia social y la interpretación común sobre la diferencia, la diversidad y la dignidad humana (Glover, 2001; Mac Naughton; 2003a, 2003b).

La investigación ha demostrado que los niños a los tres años tienen la capacidad de distinguir las diferencias raciales y desarrollar actitudes negativas y prejuicios hacia grupos en particular (Ehrlich, 1973; Harper y Bonanno, 1993; Ayers, 2004; Connolly, 2003), y que ya se han convertido socialmente competentes en las formas en que manipulan los discursos racistas (Connolly, 2003; Mundine y Giugni, 2006) siendo a través de insultos y/o a través de referencias negativas a su sexo, vestimenta, apariencia, color de la piel, el idioma o la cultura la forma más común de prejuicio que los niños y los jóvenes experimentan (Siraj-Blatchford y Clarke, 2000).

Algunos teóricos e investigadores (Nicholls, 1978; Selman, 1980, 1981), de acuerdo con Piaget (1968a) y Kohlberg (1992), sugerían que los niños preescolares no son capaces de tomar la perspectiva del otro dentro de un conflicto para llegar a una solución con un resultado mutuamente satisfactorio. Sin embargo, las investigaciones empíricas más recientes (Barglow, Contreras, Kavesh y Vaughn, 1998; Johnson y Johnson, 1996; Stevahn, Johnson, Johnson, Oberle y Wahl, 2000; Vestal y Jones, 2004; Youngstrom *et al.*, 2000) desafían esta opinión y sostienen que los niños pequeños son capaces de aprender habilidades para resolver conflictos. Algunos estudios han demostrado que los niños de cuatro años tienen un sentido natural de justicia (Turliel, 1983) y pueden entender que otros tienen opiniones que entran en conflicto con las suyas (Bartsch y Wellman, 1995).

Por otra parte, las investigaciones han encontrado que niños de cuatro años pueden ver las cosas desde la perspectiva de los demás. De hecho, los investigadores han observado niños de tan sólo dos años de edad demostrando comportamientos de empatía (Arthur, Beecher, Death, Dockett y Farmer, 2005;

Hoffman, 1975, 1991). La combinación de la empatía y el altruismo se conoce como la conducta prosocial (Lindon, 1998). La principal característica de la conducta prosocial, es que “los niños muestran intención, conductas voluntarias que se realizan en beneficio de otra persona” (Lindon, 1998, p. 156). Todo parece demostrar que los niños en edad preescolar están desarrollando las ideas de lo que significa pertenecer a la sociedad y cómo actuar en ella.

Dependiendo de cuál sea nuestro punto de partida nuestra perspectiva puede variar y ofrecernos las variadas facetas que componen un caleidoscopio sobre la visión de la infancia. Desde un punto de vista sociológico, la infancia es entendida como una construcción social y los niños son vistos como actores sociales competentes co-creadores de su realidad (James y Prout, 1990; Lloyd-Smith y Tarr, 2000; Corsaro, 2005). Desde el punto de vista postmoderno, los niños son percibidos como conocedores, competentes y miembros de la sociedad de gran alcance (Bruner, 1996; Dahlberg, Moss y Pence, 1999), capaces de expresar y compartir sus ideas, opiniones y perspectivas (Brooker, 2001; Swiniarski y Breitborde, 2003). Según Gunilla Dahlberg (Dahlberg, Moss y Pence, 2005), la infancia puede ser vista como una construcción social en la que pensamientos, concepciones y la ética prevalecen en un momento dado en una sociedad determinada. Actualmente, la nueva sociología de la infancia defiende que los niños participen activamente en sus vidas y en vez de considerar a los niños como *los adultos futuros*, la infancia es vista como una etapa que es válida por derecho propio (Corsaro, 2005; Nixon y Aldwinkle, 2005). Estas perspectivas ven la infancia, y de hecho todas las construcciones sociales, como por ejemplo, la raza, etnicidad, género y la clase, dentro de un marco activo donde “los niños y adultos por igual son activos participantes en la construcción social de la infancia y en la interpretación y reproducción de su cultura compartida” (Corsaro, 2005, p.156). La infancia no existe, la creamos como sociedad, como un tema público; se trata de una construcción histórica, social y política (Rinaldi, 1995).

La mayoría de los teóricos reconocen la gran importancia de los miembros mayores (adultos) de la sociedad en la orientación de la asimilación de los miembros más jóvenes de la misma (Piaget, 1968a, 1968b; Vygotsky, 1978; Rogoff, 2003; Bronfenbrenner, 2005; Corsaro, 2005). De hecho el crecimiento y desarrollo humano es un proceso cultural mediante el cual “la gente se desarrolla como participante en las comunidades culturales. Su desarrollo puede entenderse sólo a la luz de las prácticas culturales y las circunstancias de sus comunidades” (Rogoff, 2003, p.98). Los valores y formas de comportarse dentro de una comunidad o la sociedad se transmiten a través de las conductas modeladas por los miembros adultos de esa sociedad (Bandura, 1986) y también, a través de los diálogos entre los mayores y los miembros más jóvenes dentro de la sociedad (Vygotsky, 1978). Las experiencias sociales moldean a los individuos, su forma de pensar y entender el mundo (Vygotsky, 1962, 1978) y así, los adultos significativos en la vida de un niño y las experiencias que éstos traen a ese niño, pueden influir en su vida y en cómo se ve a sí mismo y a los otros.

Durante la última década, la politización de la infancia ha supuesto dedicar atención pública y política explícita a los niños, a la pobreza infantil, al trabajo de conciliación de las responsabilidades familiares, a la educación preescolar y a la atención y el cuidado de los niños (UNICEF, 2001). En muchos países, estos focos políticos cada vez surgen más como respuestas a lo que se puede denominar los *nuevos riesgos sociales*. Los nuevos riesgos sociales son el resultado de las deficiencias en los servicios de la era post-industrial y en la precariedad de los mercados de trabajo. Estos riesgos están llevando a la creación y la adhesión de un paradigma que implica un importante nivel de politización de la infancia y la educación infantil que actualmente se caracteriza por las siguientes premisas:

1. El aprendizaje como la ruta a la seguridad durante toda la vida

2. La orientación y proyección hacia el futuro
3. En última instancia es beneficiosa para la sociedad en su conjunto y no sólo para los propios individuos. El éxito en la infancia enriquece a la comunidad

Por otra parte, la Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño (1989) establece que el objetivo de los educadores debe ser “preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, practicar la paz, la tolerancia, la igualdad de los sexos y la amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y con las personas de origen indígena” (Siraj-Blatchford, 1995, p.100).

Frente a lo anterior, es necesario comprender que las desigualdades educativas, que inevitablemente tienen un impacto en las desigualdades sociales y que tanto preocupan a la sociedad en general, tienen un punto de origen que durante mucho tiempo ha estado en un segundo plano dentro de las discusiones sobre políticas educativas: la educación infantil y el cuidado de la primera infancia. Al reconocimiento de que los primeros años de vida del niño juegan un rol demasiado importante en la configuración de la calidad no sólo de su infancia, sino también en el futuro de su educación, salud y bienestar económico se suma el hecho de que compensar el déficit educativo y social de niños y niñas en las etapas superiores de la escolarización o en la adultez representa un desafío mucho más difícil y costoso, disminuyendo los niveles de eficiencia del sistema escolar (UNESCO, 2007).

Por todo ello, los niños tienen derecho a participar como ciudadanos iguales y activos en la educación, seguros de sus derechos y libres de toda forma de discriminación, incluidos el racismo, el sexismo, el clasismo y los prejuicios; y los centros de AEPI tienen la capacidad y el deber de desempeñar un papel importante en la creación de una sociedad más integradora y de tener un papel eficaz en el proceso de inclusión social, “el acceso a los servicios de la primera infancia pueden mediar algunos de los efectos negativos de la situación de desventaja y contribuir a la integración social” (OCDE, 2001, p.13)

3. LA ESCUELA INFANTIL EN LA EDUCACION PARA LA JUSTICIA SOCIAL

La escuela, en su conjunto, es un lugar privilegiado para luchar contra las desigualdades (Murillo y Hernández Castilla, 2011). La principal tarea de la educación infantil y la escuela será ayudar a los niños a construir conocimientos y desarrollar estrategias para dominar la variedad de situaciones y experiencias que se encontrarán en la vida. Son los centros de educación infantil los que deben proporcionar el entorno adecuado para alcanzar la justicia social. Friendly y Lero (2002) enumeran los objetivos que contribuyen a la inclusión y la justicia social en los centros de AEPI:

1. Los centros de educación infantil tienen como objetivo apoyar y mejorar el bienestar de los niños, el desarrollo y las perspectivas para el aprendizaje de por vida. Esto puede incluir el alivio de los efectos sobre el desarrollo de la pobreza y supone que un enfoque inclusivo de niños con discapacidad requiere alternativas (no sólo normativa) y maneras de considerar los resultados del desarrollo y el aprendizaje. Cabe señalar que las investigaciones demuestran que, si bien los programas de AEPI de alta calidad mejoran el desarrollo infantil, de mala calidad puede ser perjudicial.
2. Tienen por objeto apoyar a los padres en la educación, formación, empleo, social y personalmente. Pueden ayudar a reducir la exclusión social que está vinculada a la pobreza, el desempleo y el empleo marginal, la impotencia y aislamiento social. También es clave en las

estrategias para ayudar a los padres, especialmente a las mujeres, a equilibrar el trabajo y las responsabilidades familiares.

3. Se proponen avanzar en la solidaridad y la cohesión social al funcionar como instituciones de la comunidad para guardar la vecindad, la comunidad y la cooperación interpersonal de toda clase y cultura.
4. Tienen por objeto contribuir a la equidad, sobre todos para los dos grupos más desfavorecidos en la sociedad, las mujeres y los niños con discapacidades. Los derechos de los niños con discapacidad y sus padres son un patrimonio importante y cuestión de justicia social; la igualdad de las mujeres como un derecho ciudadano básico está relacionado con los argumentos feministas de que los derechos sociales constituyen un elemento clave de la ciudadanía.

En la construcción de una sociedad más justa la educación de la primera infancia tiene vital importancia porque es en esta etapa donde los niños desarrollan las estructuras morales (Nixon y Adwinkle, 2005) que los acompañarán durante su vida.

El centro de educación infantil ofrece en este sentido un contexto en el cual los niños y las niñas, interactuando con otros/as niños/as y adultos significativos, pueden aprender a reconocer y valorar la diferencia desarrollando valores como el respeto, la tolerancia, la empatía y la solidaridad. Valores imprescindibles para la construcción de una sociedad más justa.

Todo lo cual, pasa por crear centros de atención y educación para la primera infancia inclusivos e interculturales que consideren que la exclusión escolar es un factor que condiciona el futuro de los/as niños/as y que por lo tanto, se comprometan activamente en la lucha contra ella, ofreciendo un contexto normalizado que ayude a la integración y socialización de los/as infantes. Respetando sus diferencias y preocupándose tanto de atender las necesidades biológicas (alimentación, higiene, sueño, juego) como de desarrollar adecuadamente sus capacidades cognitivas y satisfacer sus necesidades emocionales y sociales; asumiendo tareas preventivas y compensadoras para aquellos niños y niñas en riesgo de exclusión (Guijo, 2007).

Es por eso que tanto maestros, maestras de educación infantil, como el resto de adultos que participan en el centro y la administración educativa deben estar atentos a atacar aquellas desigualdades que se puedan dar en términos de recursos culturales disponibles, las cuales según Tedesco (2010) se relacionan con el desarrollo cognitivo básico vinculado a una sana estimulación afectiva, a una buena alimentación, a condiciones sanitarias adecuadas y a una socialización primaria mediante la cual se adquiere el marco normativo básico que permite incorporarse a una vida social más amplia.

4. PRÁCTICAS PARA LA JUSTICIA SOCIAL CON NIÑOS

Estudios recientes en los Estados Unidos y el Reino Unido (Galda y Beach, 2001; Arizpe y Styles, 2002; Burns, 2004; Damico y Riddle, 2004; Wolk, 2004; Leland, Harste y Huber, 2005; Whitmore, Martens, Goodman y Owocki, 2005) hablan de la literatura infantil para iniciar la discusión crítica sobre prácticas injustas y enseñar la justicia social en las aulas de la escuela primaria. Para ello los educadores deben estar dispuestos a animar y a poner en práctica un plan de estudios que "se convierta en una práctica de la libertad" (Shaull, 1996, p. 16), donde a los niños y niñas se les oriente hacia un reconocimiento de la diferencia y la diversidad, a respetar las prácticas pacíficas y justas y, a adoptar una postura contra la

injusticia. Así como la *pedagogía de la escucha* de Reggio Emilia, que hace hincapié en una apertura a la diferencia, la alteridad y la escucha.

La investigación demuestra que los niños pequeños son capaces de construir y de actuar sobre las actitudes negativas hacia la diversidad y la diferencia (Palmer, 1990; MacNaughton, 1994) de esta manera los educadores de la infancia están en una posición ideal para realizar activamente una diferencia positiva en la vida de los niños y la de sus familias.

Sin olvidar que las actitudes y las creencias de los educadores influyen en la forma en que tratan profesionalmente estos temas con los niños/as y sus familias (Lundeberg, 1997), muchos de ellos se esfuerzan por crear un aula, una escuela y un mundo para todos los niños, un lugar caracterizado por la paz y la justicia (Ayers, 1995). Creando un clima en el que cada niño pueda cuestionar y aprender, un lugar donde se respete la historia de todos, sus antecedentes y sus experiencias.

Moss (2003) propone “un espacio de los niños”, donde los profesores y profesoras faciliten la toma de conciencia de la pertenencia a un grupo; un espacio cultural donde los valores, los derechos y las culturas se crean, un espacio discursivo para las diferentes perspectivas y formas de expresión, donde haya espacio para el diálogo, la confrontación, la deliberación y el pensamiento crítico, donde los niños y otras personas puedan hablar y ser escuchados (Moss, 2003, p.8).

La enseñanza para la justicia social exige la *reflexión* del docente y la *acción de los* estudiantes (Freire, 1993; Greene, 1995, 1998; Torres, 2004). Se trata de educar a los estudiantes a valorar y cuidar de sí mismos y a los demás (íntimo, cercano, lejano) en una atmósfera de compasión, comprensión y de respeto (Greene, 1995). Se celebra y reconoce positivamente la diferencia, la diversidad y la dignidad humana, fomentando al mismo tiempo la unidad y la solidaridad (Rorty, 1989; Greene, 1998). Se enseña para los desafíos de la justicia social y los estereotipos, defiende la dignidad de cada individuo y o grupo, promueve la libertad y la conducta pacífica en el aula y más allá (Burns, 2004).

En la práctica para la justicia social se debe tratar de dar a los niños una voz, animarlos a hablar, expresar sus opiniones y participar, de tal forma que podamos conocer qué ideas tienen acerca de lo que es justo y lo que es injusto. Cómo los niños toman la idea de elegir a quién pertenecen, cómo empiezan a ver quién está incluido y quién queda excluido y por qué.

Generalmente los adultos con los que los niños y niñas interactúan en los centros educativos juegan un rol fundamental cuando su círculo más cercano no les ofrece la riqueza social, cultural y moral que necesita para desarrollarse íntegramente. El maestro, la maestra debe tener presente que el capital social y cultural de las familias de los niños y niñas (Farrel, Tayler y Tennent, 2006) suele ser tanto o más determinante en el bienestar y el desarrollo del niño que el nivel de ingresos (Esping-Andersen, 2003; Tedesco, 2010).

Congruente con esta línea, la primera tarea que debe hacer el maestro de infantil es identificar a cada uno de sus alumnos, buscar la mayor información sobre ellos, para tener claro el contexto sociocultural individual y local en que viven, de este modo al planificar su trabajo, tendrá en cuenta las diferencias de cada uno. El desafío para el docente es hacer de la diversidad el tópico principal y desde allí ser capaz de producir aprendizajes y resultados de alta calidad para todos sus estudiantes. Reforzando esta idea, Cochran-Smith, Mitescu y Shakman (2009), argumentan que los ideales y valores de justicia y la noción de rendición de cuentas (evaluación de los aprendizajes) no son aspectos incompatibles ni mutuamente excluyentes y al no contraponerse, el/ la docente debe responder a ambas demandas y de esa manera

acercarse al logro del objetivo último de la enseñanza de la justicia social: “mejorar los aprendizajes de los alumnos y mejorar sus oportunidades de vida en el mundo” (Cochran-Smith, Mitescu y Shakman, 2009, p.3).

5. PERFIL DOCENTE DEL PROFESOR DE INFANTIL PARA LA JUSTICIA SOCIAL

Una forma de dar respuesta a las necesidades de la sociedad moderna supone adaptar el sistema educativo para que los niños puedan desarrollar habilidades que les ayuden en la vida cotidiana, tales como la capacidad de cooperar, ser responsable, activo, creativo, comunicativo, flexible, reflexivo, capaz de resolver problemas, tomar la iniciativa, tener un pensamiento crítico y aprender a aprender.

Científicamente, se ha demostrado el potencial de los programas de primera infancia para mejorar los resultados para los niños pequeños, especialmente para los grupos más desfavorecidos (Penn, 2004; AERA, 2005; Engle *et al.*, 2007; Siraj-Blatchford y Woodhead, 2009).

Hoy en día la enseñanza ya no está considerada principalmente como una condición del niño, sino también como una condición de las familias, de las escuelas y de las comunidades, y sin dejar de representar un aspecto importante, pasa a ser ahora el preludio de un discurso más amplio relativo a los derechos, en particular, al derecho de los niños pequeños a recibir servicios equitativos y de alta calidad (Woodhead, 2006). Por otra parte, se reconoce que la preparación es un concepto multifacético, resultado de la armonización entre el niño y niña y las instituciones destinadas a prestarle servicio (Scott-Little, Kagan y Frelow, 2006).

Frente a la nueva realidad social, la preparación docente cobra una importancia fundamental ya que puede convertirse en pieza clave del aprendizaje y desarrollo hacia la justicia social. Se estima que el papel del maestro en la Educación Infantil podría ser uno de los elementos más determinantes de todo el proceso educativo pues es este profesional quien va a guiar de forma directa el aprendizaje de un grupo de alumnos. De ahí la importancia de la relación que se establezca entre el maestro y el niño en función de los objetivos educativos actitudinales que desea. No se puede desconocer que las actitudes tienen una importante influencia en la acción educativa, tanto por parte de los progenitores como por parte de los maestros y, además, ellas influyen en la calidad de vida de los niños y niñas (Álvarez, Castro, Campo-Mon y Álvarez-Martino, 2005), por lo que urge establecer prácticas encaminadas a la enseñanza de la justicia social en estas primeras etapas de la infancia, fundamentales para la constitución de un desarrollo adecuado.

Un mayor compromiso con una filosofía de la justicia social en la educación infantil debería promover profesores capaces de reflexionar sobre sus propios prejuicios. Al respecto numerosos autores que trabajan en formación del profesorado para la justicia social concluyen en que se debe tener en cuenta que el propio punto de vista del educador y educadora sobre el mundo social, fuertemente influenciado por su cultura, valores y creencias acerca de sí mismos, puede ser un factor determinante en el estilo que adopte como maestro o maestra. Por lo tanto, sus características personales, sus vivencias y su forma peculiar de interactuar con los niños y niñas, va a definir la red de relaciones e interacciones que puedan establecerse en el grupo ya que a través de lo que hace y de cómo lo hace, queda al descubierto su forma su actuar, analizar y vivir la realidad y de esta manera determinará, en gran medida, los comportamientos que reforzarán y fomentarán en los niños (González-Mena, 2002).

La filosofía de “lo siamo chi” (“Yo soy lo que somos”) del enfoque Reggio Emilia (Rankin, 1998, p.219) y la idea de que “el grupo posee el individuo en sus brazos” (Seidel, 2001, p. 312) son ciertamente coherentes con esta aspiración. Como maestros, maestras de los niños y niñas más pequeños, los de educación infantil tienen la responsabilidad de considerar sus ideas acerca de la justicia y cómo sus valores pueden incidir en su práctica. La enseñanza de la justicia social entonces, debe comenzar con “la visión del mundo de los estudiantes y su experiencia como punto de partida para el diálogo o para resolver un problema” (Adams, 2007, p. 33) y valorar no sólo los resultados del proceso de aprendizaje, sino la conciencia personal, el crecimiento y la adaptación al cambio.

Lo anteriormente expuesto lleva a pensar que es necesario elaborar un perfil del /la docente de educación infantil que desarrolle un conjunto explícito de valores que orienten su labor hacia la justicia social. Estos serían:

- La equidad y la justicia
- La confianza en la capacidad de cada persona
- El reconocimiento de la diversidad
- La ruptura de fronteras entre los sectores sociales (salud, educación, bienestar)
- El uso de una multitud de saberes (académicos, intuitivo, conocimiento tácito)
- La estimulación de las relaciones interculturales

Según Cochran-Smith (1995) el sistema educativo necesita un profesorado que piense que enseñar es una actividad política que incluye el cambio social como una parte del trabajo; que los/as aspirantes a ser docentes, en todos los niveles, entren a la profesión no sólo esperando tener un trabajo como ocurre usualmente, sino preparados para encontrar a otros educadores, padres, madres que puedan trabajar juntos en comunidades de aprendizaje, capaces de explorar y reconsiderar su propia asunción, comprender los valores y prácticas de familias y culturas diferentes a las propias, aceptando el desafío del trabajar con la diversidad y que al construir pedagogía tomen en cuenta lo local apropiadamente de manera social y culturalmente sensitiva y que se vean a sí mismos como agentes de cambio (Moore, 2008).

6. CARACTERÍSTICAS Y COMPETENCIAS DEL PROFESOR DE INFANTIL PARA LA JUSTICIA SOCIAL

A raíz de todo lo expuesto anteriormente la pregunta que surge es ¿cuáles son las características y las competencias de los, las docentes de infantil necesarias, para impulsar una educación que promueva la justicia social y tenga en cuenta aspectos relacionados con la misma?

En los últimos años son muchos los autores que han tratado este tema (OCDE, 2005; Perrenoud, 2004; Proyecto Atlántida, 2009; Rueda, 2009; Zabalza, 2005), no así, de manera tan amplia, las competencias requeridas por los profesores de educación infantil, y menos aún las competencias psicosociales, emocionales, personales.

Hay ciertos autores que lo abordan centrándose en cuestiones comportamentales, emocionales, de cambio conceptual o de la formación de estos profesionales (Bisquerra, 2005; De la Fuente Arias, Salvador Granados y de la Fuente Arias, 1992; Fullan y Hargreaves, 1996; Palomero, 2009). Sin duda, la importancia de aspectos instruccionales y comportamentales por parte de los/as maestros/as son

fundamentales para lograr un clima de justicia social en el aula, pero no podemos pasar por alto la importancia de aspectos emocionales y psicológicos, así como aspectos relacionados con la personalidad del docente (de la Fuente Arias, Salvador Granados y de la Fuente Arias, 1992; Palomero, 2009). Ya hemos comentado que las ideas, creencias y actitudes del profesorado influyen en las explicaciones que se hace acerca de los alumnos y de su comportamiento. Y muchas veces, es en función de estas ideas, creencias, atribuciones y actitudes a partir de las cuales actúa. Un aspecto importante, será por tanto, incidir en éstas, modificarlas, hacerlas explícitas y que el/ la docente asuma el control sobre ellas. El concepto que tenga sobre el alumno y alumna, así como sus expectativas serán fundamentales a la hora de guiarle en su proceso de construcción del conocimiento, y repercutirá en aspectos psicológicos y sociales del alumno y alumna (Mares Miramontes, Martínez Llamas y Rojo Sabaleta, 2009). Si se actúa sobre estas concepciones y expectativas, se podrá articular una práctica centrada en la justicia social, pero no hay que olvidar que no sólo estos criterios personales influyen a la hora de promover esta práctica. Aspectos económicos, interpersonales, laborales, influyen en la motivación hacia el cambio (Barber y Mourshed, 2008; Fullan y Hargreaves, 1996).

Según Genovard y Gotzens (1990) (citado en de la Fuente Arias, Salvador Granados y de la Fuente Arias, 1992), los aspectos más estudiados al hablar de la personalidad del docente son: estilos de enseñanza, expresividad, afectividad, su motivación para enseñar y su pensamiento. Tiene bastante relación con los aspectos que señalan Barber y Mourshed (2008) cuando hablan de las características que debe poseer un docente eficiente antes de ejercer la profesión: alto nivel de lengua y aritmética, habilidades interpersonales y comunicativas, motivación y deseo hacia la docencia.

Teniendo esto como referencia, se pueden señalar dos cuestiones, la primera de ellas es que no sólo importa el progreso intelectual, sino que parece más importante aún que los, las docentes puedan ocuparse de aspectos emocionales de sus alumnos, alumnas. Y quizá, más relevante aún cuando hablamos de educación infantil, cuya finalidad es "contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de niñas y niños en estrecha cooperación con las familias. En esta etapa educativa se sientan las bases para el desarrollo personal y social y se integran aprendizajes que están en la base del posterior desarrollo de competencias que se consideran básicas para todo el alumnado" (España. Real Decreto 1630/2006, p. 476).

Pero tomando como referencia lo que decíamos antes, las habilidades interpersonales, la motivación y la afectividad no son suficientes para capacitar a un docente de estas características; la escucha, el respeto por el niño y el interés hacia él, así como la tolerancia, son cuestiones fundamentales para promover una educación basada en la justicia social (UNICEF, 2008). Y aspectos como la tolerancia a la frustración y a la incertidumbre son necesarios a la hora de enfrentarse ante situaciones y contextos educativos inclusivos.

Tratando de responder a la pregunta planteada anteriormente, se entenderá por justicia social en la educación infantil la labor explícita que debe realizar un docente de este nivel, en conjunto con el centro, para lograr el desafío de responder al objetivo que tiene la enseñanza para la justicia social. El maestro, la maestra de infantil entonces, debe desarrollarse como docente efectivo en su práctica cotidiana. Esto supone ser eficiente, diligente, bien organizado y capaz de enseñar de una manera que los objetivos del aprendizaje se cumplan y los, las estudiantes logren lo que se pueda esperar en forma razonable de ellos, ellas.

Como los niños y niñas están en proceso de crecer y convertirse en adultos, el maestro, la maestra de infantil para la justicia social, tiene la responsabilidad de ayudarles a tomar conciencia de sí mismos, a ver el sentido de su propia unidad como una persona, su valor y su dignidad como tal, a desarrollar la capacidad de pensar a través de un problema, a perseverar cuando las cosas se ponen difíciles, a ejercitar sus valores y creencias para que puedan ejercer algún control sobre su propio destino.

Villegas y Lucas (2002) (citado en Zeichner, 2010) creen que el trabajo por la justicia social es desarrollado por docentes que:

- Son socialmente conscientes y reconocen que hay múltiples caminos de percibir la realidad, la cual está influenciada por la localización del orden social.
- Tienen una firme visión de los, las estudiantes y sus diversos antecedentes y ven recursos para aprender en todos ellos, ellas y las diferencias como un problema a superar.
- Se ven a sí mismos/as, como responsables y capaces de producir el cambio educativo, que hará que la escuela responda a todos los, las estudiantes.
- Comprenden cómo los, las estudiantes construyen el conocimiento y son capaces de promover la construcción del aprendizaje en sus aprendices.
- Conocen la vida de sus estudiantes, incluyendo el conocimiento profundo de las comunidades en que viven.
- Usan el conocimiento sobre la vida de sus estudiantes para el diseño de la instrucción basándose en lo que ya saben, extendiéndose más allá de lo familiar.

Para esto es necesario además contar con profesionales críticos y transformadores que se hagan cargo de la responsabilidad personal y profesional que les compete en el desarrollo de sociedades más justas (Chapman y West-Burnham, 2010). Dichos profesionales reconocen que las desigualdades educativas forman parte de las profundas desigualdades sociales y económicas enraizadas en el sistema y que, por lo tanto, su superación pasa por acciones estratégicas en diferentes áreas de la política social (economía, empleo, salud, educación, etc.) (Carlin, 2010). Y asumen la responsabilidad que como profesionales de la educación les compete en el desarrollo de una sociedad más inclusiva, democrática y solidaria, cuidando que tanto sus prácticas pedagógicas como sus acciones personales contribuyan efectivamente al desarrollo de centros educativos donde se vivan estos valores.

La importancia de la educación infantil no sólo radica en ser la etapa donde los niños y niñas adquieren habilidades que les permitan iniciar y terminar sus estudios posteriores con éxito o disminuir la deserción escolar y la repetición de cursos (UNESCO, 2007), sino que considerando que todos los niños y niñas nacen con igualdad de potencialidades y con igual derecho a desarrollarlas, es en esta etapa que las oportunidades que se les ofrecen para desarrollar dichas potencialidades los igualan o diferencian de manera tal que lo que ocurre en ella determina el futuro de cada niña y niño y con ello el futuro de la sociedad en general (Castañeda, 2010).

Sin embargo, si atendemos a la formación que reciben estos profesionales, el desequilibrio entre los conocimientos científicos, formativos, teóricos, y los aspectos emocionales o psicológicos parece sustentarse en la escasa presencia que tienen estos últimos en los períodos formativos de los/as futuros/as profesionales (Bisquerra, 2005). Y no sólo en los períodos iniciales, sino en la formación continua a la que tienen la posibilidad de acceder. Un primer paso para contribuir a una formación centrada en los requerimientos que supone la justicia social pasaría por incluir estos aspectos emocionales, interpersonales y psicosociales como parte fundamental de las competencias necesarias

para ejercer la profesión en los estudios conducentes a la misma, mediante una práctica reflexiva y con recursos ante la situación educativa actual.

7. CONCLUSIONES

Nos parece fundamental destacar una cuestión de gran importancia como punto de partida: casi no existe investigación centrada en examinar las actitudes de los profesores de la primera infancia con respecto a cuestiones como el desarrollo de la conciencia crítica, de la justicia social y la interpretación común sobre la diferencia, la diversidad y la dignidad humana en los niños pequeños (Glover, 2001; Mac Naughton, 2003a, 2003b) (citados por Hawkins, 2009).

Teniendo en cuenta que los años preescolares son muy importantes en la formación de actitudes hacia la diversidad y la diferencia (Carlsson-Paige y Lantieri, 2005; Connolly, 2003; Dau, 2001; Mac Naughton, 2003b; Nixon y Aldwinkle, 2005; Swiniarski y Breitborde, 2003), esto cuanto menos sorprende.

Es necesario comenzar en los primeros años de vida de los niños y niñas ayudándoles a identificar las injusticias sociales si queremos conseguir una verdadera educación para la justicia social. Hay que empezar temprano a educar y desarrollar una mayor conciencia en los niños, y asimismo, formar a los maestros, las maestras de infantil sobre el poder que representa la práctica de su enseñanza para abordar las cuestiones de equidad y justicia social. Si en ambos casos aumentamos, cultivamos y apoyamos su conocimiento, conciencia, entendimiento y sensibilidad sobre la justicia y las cuestiones sociales relacionadas con la diferencia, la diversidad y la dignidad humana estaremos dando un gran paso en ese sentido.

Conseguir sistemas educativos que aseguren a todos los niños la posibilidad de desarrollar el amplio abanico de habilidades necesarias para tener una trayectoria escolar exitosa y una vida feliz, pasa necesariamente por contar con políticas educativas que considerando la amplia evidencia que ha demostrado que una efectiva educación y cuidado de la primera infancia tiene beneficios sociales y educativos a corto y largo plazo para los niños y sus familias (Farrel, Tayler y Tennent, 2006), asuman a la educación infantil como prioridad, ya que, en el mediano y largo plazo, "sólo con estrategias destinadas a crear condiciones de igualdad en los primeros años de vida será posible alcanzar niveles dignos de equidad en la vida adulta" (Tedesco, 2010, p. 30).

"Es en la primera infancia donde las oportunidades sociales, económicas y culturales nos igualan o diferencian" (Castañeda, 2010, p. 32), por lo tanto, si se quiere hacer de la educación un medio para alcanzar mayores niveles de justicia social, se debe comenzar por asegurar que aquellos niños que están en desventaja reciban los cuidados y apoyos que les permitan desarrollar sus potencialidades. La justicia social requiere mayores niveles de equidad y esto pasa por preocuparse especialmente de mejorar las condiciones de los niños más desfavorecidos, ayudando con esto a ofrecer a todos un punto de partida común, que posibilite conseguir una real igualdad de oportunidades educativas para todos los niños. En la primera infancia comprometerse con garantizar la igualdad de oportunidades es garantizar un cuidado y educación de calidad para todos los niños (Esping-Andersen, 2003).

Para conseguirlo, es necesario que quienes trabajan en educación comprendan que comprometerse con la justicia social requiere ir más allá del desarrollo de estrategias o contenidos curriculares diferenciados. Se requieren cambios en la ideología cultural y social del centro que vayan más allá de una voluntad superficial corrigiendo efectivamente valores y prácticas recurrentes que atentan contra la justicia y

comprendiendo que ni la clase social o la pertenencia a algún grupo vulnerable de ser excluido debe determinar las oportunidades en la vida, ya que los niños vulnerables no están más necesitados porque tengan demandas adicionales o diferentes a las de otros niños, sino porque sus derechos han sido descuidados y vulnerados (Chapman y West-Burnham, 2010).

Así algunas de las pautas propuestas para abordar las cuestiones de equidad y justicia social por parte de los profesores de infantil son:

- Los profesores deben fomentar de forma consciente la igualdad de oportunidades en un ambiente educativo.
- Deben facilitar entornos de aprendizaje donde haya oportunidades equitativas para el aprendizaje.
- Los profesores deben planificar, ejecutar y evaluar planes de estudio para los niños independientemente de su sexo, capacidad, edad, etnia, religión u origen.
- Es esencial que tengan presente una mayor conciencia del poder que representa la práctica de la enseñanza de la primera infancia
- Deben plantearse qué es lo que están aprendiendo los niños cuando ven *los* desequilibrios de poder a los que se tienen que enfrentar cada día (entre niños y niñas, niños y niñas con discapacidad, con otro origen, lengua, con profesores, familias).
- Asimismo deben plantearse cuáles son sus puntos de vista sobre las relaciones de poder y el impacto que éstos tienen en su práctica diaria, con los niños, las familias y los centros. Es decir, deben reflexionar críticamente sobre sus propios valores y cómo estos puede afectar a su enseñanza.
- Deben de tener una implicación activa en el establecimiento de objetivos y contenidos curriculares que respondan eficazmente a un enfoque educativo multicultural y proclive a la justicia social.
- Es fundamental que participen en la promoción y establecimiento de acuerdos positivos y de respeto ante la diversidad.

Por último debemos ser conscientes de que se puede mejorar el bienestar de los niños, su desarrollo y perspectivas, ayudando a sus padres en la educación, la formación, el empleo, fomentando la solidaridad y la cohesión social; se puede ayudar al proceso de inclusión social, contribuyendo a dar igualdad de oportunidades de vida y un nivel básico de bienestar para todos los niños y sus familias, y los profesores de infantil deben luchar por encontrar estrategias pedagógicas adecuadas para apoyar y promover la enseñanza de la justicia social. Si todos colaboramos en conseguir un *comienzo justo* para todos los niños y niñas, posiblemente estaremos ayudando a modificar desigualdades. Si reconocemos que el mejor comienzo posible en la vida depende de la calidad de los primeros años de vida, estaremos proporcionando un mundo más justo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adams, M. (2007). Frameworks for social justice education. En M. Addams, L.A. Bell y P. Griffin (Eds.), *Teaching for diversity and social justice* (2 ed.) (pp.15-34). Nueva York: Routledge Taylor y Francis Group.
- AERA - American Educational Research Association (2005). Early Childhood Education: Investing in Quality Makes Sense. *Research Points*, 3(2), 1-4.
- Álvarez, M., Castro, P., Campo-Mon, M. A., y Álvarez-Martino, E. (2005). Actitudes de los maestros ante las necesidades educativas específicas. *Psicothema*, 17(4), 601-606.
- Arizpe, E., y Styles, M. (2002). *Children Reading Pictures: Interpreting Visual Texts*. Londres: Routledge.
- Arthur, L., Beecher, B., Death, E., Dockett, S., y Farmer, S. (2005). *Programming 369 and planning in early childhood settings* (3ª ed.). South Melbourne, Vic: Thomson.
- Ayers, W. (1995). *To Become a Teacher: Making a Difference in Children's Lives*. Nueva York: Teachers College Press.
- Ayers, W. (2004). *Teaching the personal and the political: Essays on hope and justice*. Nueva York: Teachers College Press.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, Nj: Prentice Hall.
- Barber, M., y Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Santiago de Chile: McKinsey y Company.
- Barglow, P., Contreras, J., Kavesh, L., y Vaughn, B. E. (1998). Developmental follow up of 6-7 year old children of mothers employed during their infancies. *Child Psychiatry and Human Development*, 29, 3-20.
- Bartsch, K., y Wellman, H. (1995). *Children talk about the mind*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Bisquerra Alzina, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 19(3), 95-114.
- Bolívar, A. (2005). Equidad educativa y teorías de la justicia. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(2), 42-65.
- Bronfenbrenner, U. (Ed.). (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Brooker, L. (2001). Interviewing children. En G. Mac Naughton, S.A. Rolfe y I. Siraj-Blatchford (Eds.), *Doing early childhood research: International perspectives on theory and practice* (pp. 162-177). Crows Nest, NSW: Allen and Unwin.
- Brown, B. (1998). *Unlearning discrimination in the early years*. Stoke on Trent, Staffordshire: Trentham Books Ltd.
- Bruner, J. S. (1996). *The culture of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Burns, T. (2004). Making politics primary: Exploring critical curriculum with young children. *Language Arts*, 82(1), pp. 56-67.
- Carlin, P. (2010). Education for Social Justice or Human Capital. En J. Zajda (Ed.), *Globalisation, Education and Social Justice* (pp. 67-76). Dordrecht: Springer.

- Carlsson-Paige, N., y Lantieri, L. (2005). A changing vision of education. En N. Noddings (Ed.), *Educating citizens for global awareness* (pp. 107-121). Nueva York: Teacher's College Press.
- Castañeda, E. (2010). Equidad social y educación inicial: un asunto de derechos. En J.C. Tedesco (Ed.), *Educación y justicia: el sentido de la educación. XXV Semana Monográfica de la Educación: La educación en el horizonte 2020* (pp. 31-33). Madrid: Santillana.
- Chapman, L., y West-Burnham, J. (2010). *Education for Social Justice: Achieving wellbeing for all*. Londres: Continuum.
- Cochran-Smith, M. (1995). Uncertain Allies: Understanding the Boundaries of Race and Teaching. *Harvard Educational Review*, 63(4), 541-570. Recuperado de: <http://tne.bc.edu/documents/TEPsjARTICLEfinal31609.pdf>.
- Cochran-Smith, M., Mitescu, E., Shakman, K., y el BC TNE Evidence Team (2009). Just measures: social justice as a teacher education outcome. Recuperado de: <http://tne.bc.edu/documents/TEPsjARTICLEfinal31609.pdf>.
- Connolly, P. (2003). The development of young children's ethnic identities: Implications for early years practice. En C. Vincent (Ed.), *Social justice, education and identity* (pp. 166-184). Londres: Routledge Falmer.
- Corsaro, W. A. (2005). *The sociology of childhood* (2ª ed.). Thousand Oaks, CA: Pine Forge Press.
- Dahlberg, G., Moss, P., y Pence, A. (1999). *Beyond quality in early childhood education and care: Postmodern perspectives*. Londres: Falmer Press.
- Dahlberg, G., Moss, P., y Pence, A. (2005). *Más allá de la calidad en educación infantil*. Barcelona: Graò.
- Damico, J., y Riddle, R. (2004). From answers to questions: A beginning teacher learns to teach for social justice. *Language Arts*, 82(1), pp. 35-46.
- Dau, E. (ed.). (2001). *The anti-bias approach in early childhood* (2ª ed.). Frenchs Forrest: Pearson Education Australia Pty Ltd.
- De la Fuente Arias, J., Salvador Granados, M., y De la Fuente Arias, M. (1992). Conocimientos psicológicos, competencia conductual y estilo docente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15, 145-158.
- Denman-Sparks, L., y Ramsey, P. G. (2006). *What if all the kids are white? Anti-bias multicultural education with young children and families*. Nueva York: Teachers College Press.
- Dubet, F. (2005). *La escuela de las oportunidades ¿Qué es una escuela justa?*. Barcelona: Gedisa.
- Ehrlich, H. J. (1973). *The social psychology of prejudice*. Nueva York: Wiley.
- Engle, P., Black, M., Behrman, J., Cabral de Mello, M., Gertler, P., Kapiriri, L., Martorell, R., ... y International Child Development Steering Group (2007). Strategies to Avoid the Loss of Developmental Potential in more than 200 Million Children in the Developing World. *The Lancet* 369(9557), pp. 229-242.
- España. REAL DECRETO 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil. Boletín Oficial del Estado, 4 de Enero de 2004, núm. 4, 474-482.
- Esping-Andersen, G. (2003). Abolishing social inheritance, equalising life. *Progressive Politics Journal*, 2(2). Recuperado de: http://www.policy-network.net/uploadedFiles/Publications/Publications/pp2.2%2050-54_ESPING-ANDERSEN.pdf.

- Farrel, A., Tayler, C., y Tennent, L. (2006). Building social capital in early childhood education and care: an Australian study. En Parker-Rees, R. Willan, J. (eds.), *Early years Education. Major themes in education*, (pp. 623-632). Londres: Routledge.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Friendly, M., y Lero, D. (2002). *Social Inclusion Through Early Childhood Education and Care. Perspectives on Social Inclusion*. Toronto, Ontario: Laidlaw Foundation.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Fullan, M., y Hargreaves, A. (1996). *La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Galda, L., y Beach, R. (2001). Response to literature as a cultural activity. *Reading Research Quarterly*, 36(1), 64-71.
- Gimeno Sacristán y J., y Pérez Gómez, A. I. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.
- González-Mena, J. (2002). Working with cultural differences: Individualism and collectivism. *The First Years: Naa TauTuatahi*, 4(2), 13-15.
- Greene, M. (1995). *Releasing the imagination: Essays on education, the arts and social change*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Greene, M. (1998). Introduction: teaching for social justice. En Ayers, W. Hunt, J. A. Quinn, T. (eds.), *Teaching for social justice* (pp. 27-46). Nueva York: Teachers College Press.
- Guijo, V. (2007). La exclusión social en la infancia: la función de la escuela. En López Sánchez, F. (Coord.), *La escuela infantil: Observatorio privilegiado de las desigualdades*, (pp. 195-206). Barcelona: Graó.
- Harper, J., y Bonnano, H. (1993). Racial awareness and racist attitudes in intercountry adoption. *Australian Journal of Early Childhood*, 18(3), 28-34.
- Hawkins, K. (2009). *Teaching for social justice: A pedagogy for Twenty-first Century early childhood education Southern Cross University*. Recuperado de: <http://www.aare.edu.au/09pap/haw091467.pdf>.
- Hoffman, M. L. (1975). Developmental synthesis of affect and cognition and its implications for altruistic motivations. *Developmental Psychology*, 11, 607-622.
- Hoffman, M. L. (1991). Empathy, cognition and social action. En Kurtines, W. M. Gewirtz, J. L. (eds.), *Handbook of moral behaviour and development* (vol 1.), (pp. 275-301). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- James, A., y Prout, A. (1990). *Constructing and re-constructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of children*. Londres: Falmer.
- Johnson, D. W., y Johnson, R. T. (1996). Conflict resolution and peer mediation programs in elementary and secondary schools: A review of the research. *Review of Educational Research*, 66, 459-606.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Biblioteca de Psicología.
- Leira, A. (2002). *Working Parents and the Welfare State: Family Changes and Policy Reform in Scandinavia*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leland, C., Harste, J., y Huber, K. (2005). Out of the box: Critical literacy in a firstgrade classroom. *Language Arts*, 82(4), 257-268.
- Lindon, J. (1998). *Understanding child development*. Hampshire: Macmillan Press Ltd.

- Lloyd-Smith, M., y Tarr, J. (2000). Researching children's perspectives: A sociological dimension. En Lewis, A. Lindsey, G. (eds.), *Researching children's perspectives* (pp. 59-70). Buckingham, UK: Open University Press.
- Lowe, G. S. (2001). *Informe final sobre la Mesa Redonda Nacional de Aprendizaje en el aprendizaje*. Ottawa: Canadian Redes de Investigación de Políticas.
- Lundeberg, M. A. (1997) You guys are overreacting: Teaching prospective teachers about subtle gender bias. *Journal of Teacher Education*, 48(1), 55-61.
- Mac Naughton, G. (2003a). Eclipsing voice in research with young children. *Australian Journal of Early Childhood*, 28(1), 36 - 43.
- Mac Naughton, G. (2003b). *Shaping early childhood: learners, curriculum and contexts*. Maidenhead, UK: Open University Press.
- Mac Naughton, G. (1994) 'You can be dad'. Gender and power in domestic and fantasy play within early childhood. *Journal for Australian Research in Childhood Education*, 1, 93-101.
- Mahon, J., y Rockel, J. (2001). Development, learning and pedagogy. Selected issues. En Carpenter, V. Dixon, H. Rata, E. Rawlinson, C. (eds.), *Theory and practice for educators* (pp. 19-36). Palmerston North: Dunmore Press.
- Mares Miramontes, A., Martínez Llamas, R., y Rojo Sabaleta, H. (2009). Concepto y expectativas del docente respecto de sus alumnos considerados con necesidades educativas especiales. *Revista mexicana de investigación educativa*, 14(42), 969-996.
- Moore, F. (2008). Agency, identity and social justice education: preservice teachers thoughts on becoming agents of change in urban elementary science classrooms. *Research in science education*, 38(5), 589-610.
- Moss, P. (2003). Children's spaces for ethical practice. *The First Years: Nga Tau Tuatahi*, 5(2), 7-10.
- Mundine, K., y Giugni, M. (2006). *Difference and diversity: Lighting the spirit of identity*. Canberra: Early Childhood Australia.
- Murillo, F.J., y Hernández Castilla, R. (2011). Una educación escolar comprometida con la justicia social. *Observatorio social de la educación* 4, 19-28.
- Nicholls, J. (1978). The development of the concepts of effort and ability, perception of academic attainment and the understanding that difficult tasks require more ability. *Child Development*, 49, 800-814.
- Nixon, D., y Aldwinkle, M. (2005). *Exploring child development from three to six*. South Melbourne: Thomson/Social Science Press.
- OCDE (2001). *Starting Strong: Early childhood education and care* Recuperado de: www.oecd.org/dataoecd/1/53/1944197.pdf.
- OCDE (2005). *La definición y selección de competencias clave* (DeSeCo). Resumen. Recuperado de: <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/02.html>.
- ONU (1989). *Convención sobre los Derechos del niño*. Recuperado de: <http://www2.ohchr.org/spanish/law/crc.htm>.
- Palmer, G. (1990) Preschool children and race: An Australian study. *Australian Journal of Early Childhood*, 15(2), 3-8.

- Palomero Fernández, P. (2009). Desarrollo de la competencia social y emocional del profesorado: una aproximación desde la psicología humanista. *Revista electrónica interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)*, 12(2), 145-153.
- Penn, H. (2004). *Childcare and Early Childhood Development Programmes and Policies. Their Relationship to Eradicating Childhood Poverty*. CHIP Report 8. Londres: Childhood Poverty Research and Policy Centre (CHIP).
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Piaget, J. (1968a). *The moral judgment of the child*. Londres: Routledge y Kegan Paul Ltd.
- Piaget, J. (1968b). *Six psychological studies*. Nueva York: Random House.
- Proyecto Atlántida (2009). *Educación en democracia: la práctica de las competencias básicas*. Recuperado de: <http://www.proyectoatlantida.net/>
- Rankin, B. (1998) Curriculum development in Reggio Emilia: A long-term curriculum project about dinosaurs. En Edwards, C. Gandini, L. Forman, G. (eds.), *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach-advanced reflections*, (pp. 215-237). Norwood, Nueva Jersey: Ablex.
- Rinaldi, C. (1995). Conferencia Inaugural: La infancia en una sociedad que cambia. En VVAA, *Temas de Infancia*, Vol. II (pp. 25-31). Barcelona: Centro de Publicaciones del MEC/ Associació de Mestres Rosa Sensat,
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Rorty, R. (1989) *Contingency, Irony, and Solidarity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rueda, M. (2009). La evaluación del desempeño docente: consideraciones desde el enfoque por competencias. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(2).
- Saraceno, C. (Noviembre, 2001). Social exclusion, Cultural Roots and Diversities of a Popular Concept. Presentado en la conferencia *Social exclusion and children en el Institute for Child and Family Policy*, Columbia.
- Scott-Little, C., Kagan, S. L., y Frelow, V. S. (2006). Conceptualization of readiness and the content of early learning standards: the intersection of policy and research? *Early Childhood Research Quarterly*, 21(2), pp.73-153.
- Shaull, R. (1996). Foreward. En Freire, P. (ed.), *Pedagogy of the oppressed* (p. 9-27). Londres: Penguin Books.
- Selman, R. L. (1980). *The growth of interpersonal understanding: Developmental and clinical analyses*. Nueva York: Academic Press.
- Selman, R. L. (1981). The development of interpersonal competence: The role of 398 understanding in conduct. *Developmental Review*, 1, 401-422.
- Seidel, S. (2001). To be part of something bigger than oneself. En VVAA, *Making learning visible: Children as individual and group learners*. Reggio Emilia: Project Zero y Reggio Children.
- Siraj-Blatchford, I. (1995). *The early years: Laying the foundations for racial equality*. Staffordshire: Trentham Books.
- Siraj-Blatchford, I., y Clarke, P. (2000). *Supporting identity, diversity and language in the early years*. Buckingham: Open University Press.

- Siraj-Blatchford, I., y Woodhead, M. (2009). *Effective Early Childhood Programmes*. Early Childhood in Focus 4. Milton Keynes, UK: Open University.
- Stevahn, L., Johnson, D., Johnson, R., Oberele, K., y Wahl, L. (2000). Effects of conflict resolution training integrated into a kindergarten curriculum. *Child Development*, 71, 772-784.
- Swiniarski, L. A., y Breitborde, M. (2003). *Educating the global village: Including the young child in the world*. Nueva Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Tedesco, J.C. (2010). Educación y justicia: el sentido de la educación. En *XXV Semana Monográfica de la Educación: La educación en el horizonte 2020*. Madrid: Santillana.
- Torres, M. (2004). The role of participatory democracy in the critical praxis of social justice. En O'Donnell, J. Pruy, M. Chavez Chavez, R. (eds.), *Social justice in these times* (pp.15 -32). Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.
- Turliel, E. (1983). *The development of social knowledge, morality and convention*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- UNESCO (2007). *Bases sólidas: Atención y educación de la primera infancia. Informe de seguimiento de la EPT en el mundo*. Paris: UNESCO.
- UNICEF (2001). *Estado mundial de la infancia 2001*. Nueva York: UNICEF.
- UNICEF (2008). Un enfoque de la educación para todos basado en los derechos humanos. Nueva York: UNICEF.
- Van Ausdale, D., y Feagin, J. R. (2002). *The first R: How children learn race and racism*. Oxford: Rowman y Littlefield.
- Vestal, A., y Jones, N. A. (2004). Peace building and conflict resolution in preschool children. *Journal of Research in Childhood Education*, 19(2), 131-142.
- Vygotsky, L. (1962). *Thought and language*. Cambridge, MA: Massachusetts Institute of Technology Press.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind and society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Whitmore, K. F., Martens, P., Goodman, Y., y Owocki, G. (2005). Remembering critical lessons in early literacy research: A transactional approach. *Language Arts*, 82(4), 296-307.
- Wolk, S. (2004). Using picture books to teach for democracy. *Language Arts*, 82(1), 26-35.
- Woodhead, M. (2006). Changing perspectives on early childhood: theory, research and policy. *International Journal of Equity and Innovation in Early Childhood*, 4(2), 5-48.
- Youngstrom, E., Wolpaw, J. M., Kogos, J. L., Schoff, K., Ackerman, B., y Izard, C. (2000). Interpersonal problem solving in preschool and first grade: Developmental change and ecological validity. *Journal of Clinical Child Psychology*, 29, 589-602.
- Zabalza, M. A. (2005, febrero). Competencias docentes. Documento presentado en la Pontificia Universidad Javeriana de Cali, Colombia. Recuperado de: <http://portales.puj.edu.co/didactica/Archivos/Competencias%20docentes.pdf>.
- Zajda, J. (ed.) (2010). *Globalisation, Education and Social Justice*. Dordrecht: Springer.
- Zeichner, K. (2009). *Teacher education and the struggle for social justice*. Nueva York: Routledge.



APRENDIENDO DE LAS VOCES DE LOS ALUMNOS Y ALUMNAS PARA CONSTRUIR UNA ESCUELA INCLUSIVA

Marta Sandoval Mena

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2011) - Volumen 9, Número 4

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num4/art6.pdf>

Fecha de recepción: 7 de julio de 2011
Fecha de dictaminación: 23 de agosto de 2011
Fecha de aceptación: 12 de septiembre de 2011



La inclusión educativa comprende un proceso vinculado a la defensa de la dignidad e igualdad de las personas en la tarea de mejorar las condiciones de los centros educativos para que éstos ofrezcan una mayor participación en el aprendizaje y en las actividades culturales y comunitarias para todos los alumnos, mientras se reduce, de este modo, la exclusión educativa (Echeita, 2009). Obviamente, hablamos de procesos que no marcan caminos unívocos ni unidireccionales, sino que constituyen un marco de referencia amplio, interpretado y entendido de manera distinta según diferentes tipos de colectivos e instituciones. No obstante, un elemento esencial en todos ellos es la importancia que se concede a la implicación de los estudiantes como cogestores de la comunidad escolar y como recurso natural para apoyar los procesos de aprendizaje de otros alumnos.

Nuestro interés en este artículo es contribuir al estado de la cuestión de un tema actual y, aún para muchos desconocido, como es la voz del alumnado, abordando los beneficios de implicar directamente a los alumnos en los centros educativos tanto en la investigación escolar para la puesta en marcha de mejoras en los centros. En el texto se recogen las líneas de estudio emergentes, deteniéndonos, especialmente en la relevancia de escuchar las voces de los alumnos que pueden estar en riesgo de exclusión. Por último, se recogen algunas dificultades para los docentes e investigadores a la hora de escuchar las voces de sus alumnos y tenerlas en cuenta.

Mucho se ha dicho de los beneficios y ventajas de la participación activa de los alumnos en los centros educativos, por un lado, es un elemento esencial para conocer el funcionamiento de las escuelas (West y Mujis, 2008), se trata de una variable determinante en la convivencia de los centros y es uno de los rasgos que definen una escuela eficaz (Murillo, 2003), ya que las visiones de los alumnos sobre aquellos asuntos que les afectan (currículo, enseñanza, espacios escolares...) resultan esenciales en la construcción de las escuelas democráticas. Además, por otro lado, representa una forma de organizar el liderazgo distribuido (Gronn, 1999). En este sentido, Per Dalin, experto noruego vinculado a la OCDE y UNESCO¹, señaló en una reciente conferencia que el 90% del capital intelectual en los centros escolares está inutilizado y, especialmente la mayor parte corresponde al capital intelectual de los estudiantes.

Apple y Beane (1999) nos ofrecen también un motivo aún más básico. Los estudiantes no pueden aprender a comportarse democráticamente en una institución que no les ofrece experiencias en este sentido es decir, ¿cómo podemos esperar que nuestros estudiantes lleguen a ser jóvenes y adultos participativos sino les damos las oportunidades para serlo en el centro escolar? De ahí, la importancia de poner en práctica recorridos más extensos de participación y fomentar el diseño de un mayor número de estructuras organizativas para implicar a nuestros estudiantes en la organización y gestión del centro así como en los procesos de investigación.

1. INVESTIGAR JUNTO AL ALUMNADO

Como nos señala Parrilla (2010) "la investigación inclusiva no puede pensarse ni desarrollarse de espaldas a las voces u necesidades de aquellos cuyas vidas están siendo estudiadas" (Parrilla, 2010:173). La investigación inclusiva se vincula a unos valores y al compromiso de los investigadores por construir una comunidad educativa inclusiva en la que quepan las visiones de todos los agentes. Parrilla (2009) nos

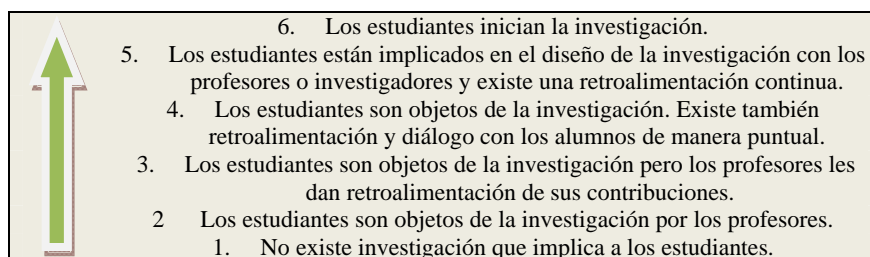
¹ <http://www.networkedlearning.ncsl.org.uk>

recuerda que la investigación inclusiva supone cambios importantes no sólo en la forma en la que concebimos la investigación y sus objetivos de estudio sino también en los procedimientos que se utilizan para alcanzarlos, en la forma y en las relaciones que se establecen entre los participantes del estudio.

En relación con los alumnos, han surgido dos expresiones que enfatizan la relevancia de tener en cuenta las contribuciones de los alumnos. Por un lado, la implicación significativa de los estudiantes (*meaningful students involvement*) frecuente en la literatura anglosajona que según Fletcher (2005) se refiere al proceso en el que los estudiantes se comprometen como coparticipantes decisivos en las facetas de cambio escolar. Por otro lado, en nuestro país, es más frecuente encontrar la expresión la voz de los alumnos, que en palabras de Susinos (2009) aglutina una variada gama de experiencias educativas que animan la reflexión, la discusión, el diálogo y la acción de los estudiantes en los centros escolares.

Escuchar las voces de nuestros alumnos no es simplemente ofrecer la oportunidad para que éstos puedan comunicar sus ideas y opiniones, sino ser conscientes del papel que pueden tener a la hora de contribuir a los cambios educativos. En este sentido podríamos añadir que las distintas formas de participación del alumnado dependen en buena medida del protagonismo que concedamos a los alumnos. De ahí, según Lodge y Reed (2003) se puede establecer distintos niveles de participación del alumnado (Cuadro I) en función de la importancia concedida por parte de investigadores y profesores. Este continuo oscila desde la ausencia de participación en los proyectos de investigación hasta investigaciones dirigidas y llevadas a cabo por los propios estudiantes.

CUADRO 1. NIVELES DE INVESTIGACIÓN EN FUNCIÓN DE LA PARTICIPACIÓN DEL ALUMNADO



Lodge, C. y Reed, J. (Enero, 2003). Improvement in action: Sustainable improvements in learning through school-based, teacher-led enquiry. Presentado en la reunión anual de ICSEI, Sydney, Australia.

Tradicionalmente los estudios se han centrado en los primeros niveles, ya que los alumnos han tenido un rol pasivo. En ocasiones nuestras investigaciones se han servido de los alumnos y alumnas para recoger datos que en la mayoría de las ocasiones no se acompañaban de una devolución de la información ni emprendían alguna acción concreta desde el centro.

Para Michael Fielding (1999), experto del Instituto de Educación de la Universidad de Londres en la temática que se aborda, existen cuatro tipos de participación de los estudiantes en la investigación en función del papel de los estudiantes y de las finalidades de la investigación: (1) estudiantes como fuentes de datos, (2) estudiantes como facilitadores activos, (3) estudiantes como coinvestigadores y, (4) estudiantes como investigadores.

Los estudiantes son considerados fuentes de datos cuando los adultos les escuchan con la finalidad de recoger la mayor variedad de opiniones y contrastes de su realidad. Cuando los estudiantes son participantes/encuestados activos, existe una verdadera disposición e interés por parte de los profesores/investigadores para tener en cuenta lo que los estudiantes tienen que decir sobre su propia

experiencia. Cuando hablamos de estudiantes son coinvestigadores hay una asociación más igualitaria entre profesores y estudiantes que los anteriores modos citados aunque sus papeles e importancia no sean los mismos. Por último, los estudiantes como investigadores es la categoría en la que los alumnos tienen mayor protagonismo y la relación con los investigadores es más igualitaria, como veremos con cierto detalle más adelante.

Cada uno de estos tipos de participación en los procesos de investigación dota de contenidos a la recurrente expresión la voz de los alumnos. En mayor o menos medida, la participación contribuye a aumentar la percepción de valía y confianza en las propias competencias de los estudiantes, les ayuda a pensar críticamente, a reflexionar, y fomenta que desarrollen un fuerte sentido de pertenencia al centro.

A continuación, nos detendremos en la consulta de los alumnos, enfatizando en aquellos estudiantes en riesgo de exclusión educativa y en la modalidad de alumnos como investigadores, por ser ambas formas las más convergentes encontradas en la literatura reciente.

1.1. La consulta de los alumnos

Desde hace décadas se ha reconocido en varias declaraciones internacionales el derecho de los alumnos a expresar sus opiniones y a ser escuchados sobre aquellos aspectos que les afectan. Sin lugar a dudas, el marco de referencia más importante ha sido la Declaración de Naciones Unidas de 1959 sobre la Convención de los derechos del niño. En su artículo 12 se afirma:

“Los Estados Partes garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de la edad y madurez del niño” (Convención sobre los derechos del niño, 1990).

Recientemente la Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) (2010) establece las obligaciones para que los gobiernos y los organismos internacionales proporcionen los apoyos y las condiciones necesarias para que la educación inclusiva sea satisfactoria para todos los niños y jóvenes con discapacidad. Una de las condiciones a las que se refiere es el derecho que éstos tienen para hacerse oír en las esferas educativas y sociales. En su artículo séptimo dedicado a los niños y niñas con discapacidad se expone:

“Los Estados Partes garantizarán que los niños y las niñas con discapacidad tengan derecho a expresar su opinión libremente sobre todas las cuestiones que les afecten, opinión que recibirá la debida consideración teniendo en cuenta su edad y madurez, en igualdad de condiciones con los demás niños y niñas, y a recibir asistencia apropiada con arreglo a su discapacidad y edad para poder ejercer ese derecho” Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2010:6).

En las mencionadas declaraciones se enfatiza la legitimidad de los alumnos para opinar aunque raramente en la práctica educativa se llegan a oír sus voces. La consulta de los estudiantes constituye una vía significativa para escuchar a los alumnos sobre ciertos temas que les reconoce como personas con plena capacidad para participar en la sociedad. Según MacBeath, Demetriou, Rudduck y Myers (2003) hay tres formas de consultar a los estudiantes: directa, provocada y mediada.

- Directa: en este enfoque se pregunta directamente a los alumnos sobre sus experiencias, visiones, usualmente a través de entrevistas o discusión de grupo.

- Provocada: se da en contextos donde los alumnos no tienen costumbre dar su opinión. Los profesores o investigadores se sirven de opiniones de otros alumnos (que no conocen) para estimular sus opiniones.
- Mediada: los alumnos expresan sus vivencias y opiniones no a través de la palabra escrita o hablada, sino por medio de dibujos, fotografías, collage etc.

En muchas escuelas no hay apenas oportunidades para que los alumnos puedan hacerse oír, y si existen, sus apenas tienen un impacto en el centro porque no son compartidas con el resto de profesores y personal del centro. De ahí que la posibilidad de emprender procesos de mejora educativa en los que los alumnos lleguen a estar directa y activamente implicados sea remota. En la mayoría de investigaciones educativas se han limitado a contemplar a los estudiantes como fuentes de datos (Fielding, 1999), que dejan su impronta en publicaciones e informes de investigación.

Los contenidos de las consultas han sido variadas (normas, estrategias de convivencia, uniforme escolar, cualidades de los profesores, etc.), aprendizaje (aspectos que les ayudan a estudiar, formas de organizar la tarea, etc.) (Rudduck, Chaplain y Wallace, 1996), formas para fomentar el aprendizaje (McIntyre, Pedder y Rudduck, 2005), concepciones sobre la enseñanza eficaz, (Pedder y McIntyre, 2006), sentimientos y visiones de los estudiantes sobre su propio aprendizaje y el de sus compañeros, mejora escolar (Flutter y Rudduck, 2004), equidad escolar (Sandoval, Echeita, Simón y Yañez, 2010) o, bullying (Thomson y Gunter, 2006).

Así mismo, cada vez está cobrando más importancia la consulta de los alumnos en el currículo escolar en países como Canadá, EEUU, Reino Unido o Australia (Arnot y Reay, 2007; Holdsworth, 2000). Incluso en Inglaterra existen directrices normativas para incluir las voces de los alumnos como elemento indispensable para la mejora de la escuela (DCSF, 2008; DFEE, 2001). Las administraciones educativas inglesas consideran que al asegurar la participación de los alumnos en las decisiones escolares se logra un impacto positivo en la comunidad escolar así como en los resultados académicos de los estudiantes.

En este sentido, el Consorcio de Instituciones para el Desarrollo y la Investigación en Europa (CIDREE) realizó un informe en el año 2006 titulado *Including the student voice in curriculum development* [incluyendo las voces de los estudiantes en el desarrollo del currículo escolar] con la finalidad de recoger las buenas prácticas que en cada país se habían implementado para consultar a los alumnos y para compartir aquellos principios que guiaban estas experiencias de manera eficaz. Los alumnos suelen acoger de manera favorable aquellas consultas sobre factores que les puedan ayudar a aprender porque perciben que son tratados como miembros responsables de su propio aprendizaje.

En nuestro país, cabe destacar un informe de la asociación Escuela y Autogestión (2010) que ha reunido las voces de 1027 alumnos de Secundaria de distintos institutos de la zona Puente de Vallecas de Madrid sobre los siguientes temas: relaciones entre compañeros, el profesorado, motivaciones para aprender, espacios e infraestructuras, la participación y las actividades de ocio.

Asimismo, podríamos citar aún algunos estudios en esta línea, aunque como mencionamos las consultas no se derivan en muchos casos de la puesta en marcha de cambios. Resulta útil emprender consultas cuando las visiones y opiniones del alumnado pueden llegar a transformarse en acciones concretas y permitan a los alumnos ser participantes activos en la toma de decisiones.

1.1.1. Dar voz alumnos en riesgo de exclusión educativa

Si es importante que los alumnos puedan llegar a tomar decisiones que afectan a sus vidas, lo es aún más, si cabe, para los alumnos más vulnerables a la exclusión escolar. Escuchar las voces de los alumnos en riesgo de exclusión o, como Ainscow, Booth y Dyson (1999) se refieren, las voces invisibles (*hidden voices*), pretende fomentar la participación significativa de los alumnos tras reconocerles como auténticos actores sociales. Es decir, escuchar las voces de los sin voz, es reclamar con nuevos argumentos nada de nosotros sin nosotros. Los alumnos con mayores dificultades tienen mucho que decir en cuanto a sus vivencias, sus avances de aprendizaje, las actitudes que perciben del profesorado, la construcción de su identidad como distintos, etc.

En la actualidad se han sucedido algunas iniciativas promovidas por Organizaciones internacionales que se han centrado en amplificar las voces de alumnos tradicionalmente en riesgo de exclusión. La Organización Inclusión Internacional realizó en 2009 un proyecto titulado Cuando se nos incluya también en el que se recogían las visiones sobre la inclusión de alumnos con discapacidad y sus familias en 25 países.

En esta misma línea, la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del alumnado con Necesidades Educativas Especiales impulsó el encuentro entre estudiantes con Necesidades Educativas Especiales de educación secundaria, formación profesional y enseñanza superior de 29 países, en el que se elaboró la denominada declaración de Lisboa (2007), en la que se recogen sus opiniones sobre inclusión educativa.

Así mismo, la Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE) en colaboración con el Comité de la Infancia de la Unión Mundial de Ciegos y el Consejo Internacional para la Educación de los Discapacitados Visuales (ICEVI), propició un encuentro entre adolescentes con discapacidad visual de diferentes regiones del mundo en el que se recopilaban sus opiniones y vivencias respecto a sus derechos, su educación o su relación con los iguales.

En otro orden de estudios más analíticos y sin intención de hacer una descripción exhaustiva, nos encontramos con una investigación realizada por Susinos y Parrilla (2008) en la que se propusieron conocer las experiencias de exclusión social en jóvenes (entre 18 a 25 años) pertenecientes a grupos sociales desfavorecidos a través de diferentes técnicas biográficas-narrativas. Estas autoras señalan la necesidad de romper con la tradición investigadora que se viene desarrollando en la que priman los intereses y el discurso del investigador sobre los participantes. Fruto de esta misma investigación, Moriña (2010) analizó las vivencias de nueve jóvenes con discapacidad a través de las siguientes técnicas de recogida de datos: autopercepción, entrevista biográfica, biograma y línea de vida. Según esta autora "la metodología biográfica-narrativa permite hacer un acercamiento dinámico, participativo e integral al tema de la exclusión al dar voz a los participantes a través de las narraciones de sus historias de vida" (Moriña 2010: 667).

Por su parte, en la investigación de Portela, Nieto y Toro (2009) se propusieron conocer las percepciones y vivencias que configuran la trayectoria escolar de nueve alumnos con trayectoria de fracaso escolar que estaban escolarizados en programas de diversificación curricular en Murcia. En este sentido, no podríamos terminar sin citar el estudio de Messiou (2006, 2008) llevado a cabo con alumnos de Educación Primaria en Chipre por la originalidad en los métodos utilizados para recoger sus experiencias de marginalización. Para ello, utilizó múltiples formas de recogida de información, como las asambleas, en las que preguntaba a los estudiantes lo que les gustaba o disgustaba de su escuela, provocando

reflexiones del tipo “yo soy bueno en (...)”, “me siento bien haciendo (...)” o “me siento mal haciendo (...)”. Otra técnica empleada en su estudio es la denominada “el dado del sentimiento” en la que cuando se tira un dado, los alumnos tienen que completar las frases “estoy feliz cuando (...)” o “estoy triste cuando (...)”. Además, utilizó “el mensaje en una botella”, en el que se pedía a los estudiantes que escribieran un mensaje con aquellas situaciones que no les hacían sentir felices en la escuela.

1.1.2. Alumnos como investigadores

El enfoque de alumnos como investigadores pretende buscar una mayor implicación de los alumnos, más allá de su consideración como fuentes de información o consulta. Desde este enfoque, según Fielding y Bragg (2003) se asume que los estudiantes pueden emprender estudios serios y significativos, si son apoyados en ciertas habilidades de investigación como la recogida, análisis y difusión de los datos. Para ello, es imprescindible que se les enseñe a utilizar técnicas de recogida de datos (grabaciones de vídeo, observaciones, entrevistas, encuestas, etc.) así como que se les ofrezca las herramientas necesarias para poder analizar e interpretar esos datos con ayuda de sus profesores y/o investigadores.

Existe un aumento en el número de estudios que incorporan a adolescentes y jóvenes como investigadores de su propia realidad educativa. Los estudiantes asumen las tareas de formulación de las preguntas de investigación, eligen los métodos de recogida de los datos que sean más apropiados, reflexionan sobre las cuestiones éticas a considerar en el manejo de la información y, por último, difunden al resto de la comunidad escolar los resultados obtenidos.

A continuación, destacaremos algunas investigaciones llevadas a cabo en este marco. En el estudio “Aprendiendo sobre la voz de los estudiantes” de Gunter y Thompson (2007) los alumnos de entre 11 y 18 años investigaban sobre sus experiencias de acoso escolar. En este trabajo, los estudiantes formaron parte del equipo de investigación y ellos mismos decidieron llevar a cabo grupos de discusión acerca de la seguridad en el instituto. Lo hicieron a través de fotografías de lugares y situaciones ficticias que podían resultar cotidianas. También llevaron a cabo entrevistas al profesorado y reuniones con el equipo directivo, para discutir políticas que resolvieran los hallazgos encontrados.

En esta dirección, el estudio de Yonezaba y Makeba (2009) analizó las prácticas educativas y relaciones de los profesores-estudiantes en un centro escolar. Para ello se formó a los grupos de alumnos en: diseños de investigación, recogida y análisis de datos y, presentación de resultados. Los estudiantes querían saber cómo iban a utilizar sus profesores la información recogida, por lo que se diseñaron sesiones de discusión con los docentes. Su estudio concluye que las investigaciones tienen mayor impacto cuando están basadas en experiencias escolares cotidianas.

Asimismo, en la investigación de Prieto (2005) titulada representaciones de los estudiantes acerca de sus procesos formativos: una contribución crítica para la mejora de la calidad de los aprendizajes, los estudiantes actuaban como coinvestigadores, entrevistando y analizando la información de cuarenta compañeros de sus centros chilenos sobre las metodologías docentes.

Por su parte, Knipe, Reynolds y Milner (2007) realizaron una investigación con 114 estudiantes de 11 a 16 años en escuelas del norte de Irlanda. Su estudio se centró en analizar las dinámicas de exclusión que habían sufrido algunos de ellos en sus procesos de aprendizaje mediante grupos de discusión codirigidos por ellos mismos.

2. DIFICULTADES PARA "ESCUCHAR" AL ALUMNADO

Sin lugar a dudas, escuchar y tener en cuenta las visiones y experiencias de los alumnos en los procesos de investigación conlleva ciertos obstáculos e interferencias. Desde nuestro punto de vista, existen tres dificultades que se podrían sintetizar en: metodológicas, éticas y de poder. La primera cuestión hace referencia a la forma de recogida de las visiones y contribuciones de nuestros alumnos. Tradicionalmente éste ha sido uno de los principales problemas metodológicos (Cook-Sather, 2006), ya que a veces las formas más ordinarias que tenemos los investigadores de recoger información (cuestionarios, entrevistas, etc.) no resultan válidas, bien porque la capacidad verbal o escrita de los alumnos no resulta lo suficientemente adecuada o bien porque la pérdida de anonimato hace que las respuestas queden sesgadas. En este sentido no podemos obviar el elevado porcentaje de cuestionarios en las investigaciones que quedan invalidados porque están incorrectamente cumplimentados o porque la información no está contextualizada.

En ocasiones la recogida de los datos se lleva a cabo a través de otros recursos como pueden ser métodos visuales como fotografías o dibujos y que serían diferentes instrumentos para lograr la participación de colectivos que, en ocasiones, tiene dificultades para relatar verbalmente sus experiencias. Ninguno de estos métodos constituye un fin en sí mismo, sino que son medios que nos permiten acceder a las experiencias de vida de una persona.

En este sentido, también podemos encontrar trabajos en los que se emplea la fotoelicitación o fotografía participativa, que utiliza fotografías para provocar la participación que pueden ser tomadas por el investigador o por los participantes. La fotografía participativa constituye una poderosa herramienta que permite a los investigadores implicar a las personas que a menudo no tienen la capacidad de leer o escribir o, de relatar sus experiencias, como para la población con discapacidad, ya que a través de las imágenes pueden compartir importantes aspectos de sus vidas (Miles y Kaplan, 2005). Huelga decir que lo más importante no son la calidad de las fotos ni la temática sino la interpretación que se hace de ellas.

Por lo que se desprende de lo anterior, los investigadores deban alejarse de los ceñidos límites de la metodología convencional y emprender nuevos surcos con procedimientos de recogida de la información distintos y creativos que permitan superar las limitaciones de algunos acercamientos cuando se trata de trabajar con colectivos especialmente vulnerables.

En relación con las cuestiones éticas, la protección de la identidad de los menores en el transcurso de las investigaciones ha sido uno de los asuntos que con más delicadeza han sido tratados por los códigos éticos internacionales. Sin duda, el recorrido de su derecho de la protección a la identidad y su derecho para hacerse oír y expresar sus visiones no ha sido paralelo. En muchos centros, el hecho de entrevistar a un alumno puede llegar a ser una tarea muy compleja por la cantidad de permisos que hay que justificar. Una posible explicación de esta situación ha sido generada por los propios investigadores que en no pocas ocasiones han ocultado a los participantes (tanto profesores como estudiantes) la naturaleza de sus estudios y los fines de los mismos.

Por último, otro de los aspectos que también parece entorpecer la plena participación de los alumnos hace referencia a cuestiones de poder y control. Emprender estudios de mejora escolar donde se recojan y se tengan en cuenta las visiones de los estudiantes reside en parte en que los docentes consideren a los alumnos capaces de ofrecer visiones enriquecedoras. Si los docentes e investigadores no contemplan las visiones de sus alumnos para involucrarse en los procesos de cambio escolar, se perpetúa el statu quo de la jerarquía escolar.

Es ya muy conocida la famosa sentencia de Foucault (1980) “el poder es conocimiento y, el conocimiento crea verdad y por lo tanto, poder” (Foucault 1980:43). Escuchar a los alumnos requiere necesariamente cambios importantes por parte de los profesores e investigadores en las relaciones que se establecen y en sus modos de participación.

Según Thomson (2008) el paso previo para brindar la participación sería reconocer la capacidad de los alumnos para opinar y sus derechos para hacerlo, que en definitiva, añadimos nosotros, es otorgarles “poder”. No obstante, Lundy (2007) señala que uno de los motivos más comunes por el que los adultos no reconocen las visiones de los alumnos es el temor a que esta práctica socave su autoridad y ello a su vez, sea causa de desestabilización del ámbito escolar.

Algunos autores como Valaitis (2002) señalan que escuchar a los alumnos exige reflexionar sobre algunas cuestiones como: ¿qué voces se oyen más claramente en la escuela?, ¿a quién se le permite hablar y sobre qué aspectos? Se ha comprobado que en la mayoría de las investigaciones son los profesores los que escogen a los estudiantes o representantes de las clases que en ocasiones presentan mejores niveles de resultados académicos (Kaplan, 2008).

3. CONCLUSIONES

La construcción de una escuela inclusiva exige el fomento de la participación de los estudiantes en todos los ámbitos educativos que les afectan. Los principios de la educación inclusiva recuerdan la necesidad de involucrar en mayor medida al alumnado y de construir una comunidad educativa que promueva una reciprocidad simétrica entre sus miembros.

Para ello, los investigadores deben alejarse de los ceñidos límites de la metodología convencional y emprender nuevos surcos con procedimientos y contenidos de recogida de información compartidos con los estudiantes que permitan superar las limitaciones para consultar a los alumnos.

Como hemos visto, los estudios que se enmarcan en esta temática a la vez que promueven estructuras de participación activa en los centros educativos, instan a que los profesores mantengan una emergente apertura para escuchar a sus alumnos. No podemos obviar que la participación de los estudiantes en los centros depende en gran parte de la preparación de los profesores y de su actitud receptiva para considerar valiosas las aportaciones de los estudiantes. De ahí, que lo que resulta más difícil no sea escucharles sino desarrollar una cultura de participación sistemática en la que los estudiantes sean copartícipes de las decisiones escolares.

La idea fundamental que emerge de estas páginas es concebir como imprescindible el capital social de nuestros alumnos y alumnas (relaciones, valores, conocimientos, intereses, etc.) para conectarlo de manera más profunda a los planes de actuación de los centros. Sus voces representan oportunidades ineludibles para convertir a los centros en comunidades de aprendizaje auténticas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (1999). Inclusion and exclusion in schools: listening to some hidden voices. En K. Ballard, (Ed), *Inclusive education. International voices on disability and justice*, (pp. 139-152). Londres: Falmer Press.

- Apple, M. y Beane, J. (1999). *Democratic Schools: lessons from the chalk face*. Buckingham: Open University.
- Annot, M. y Reay, D. (2007). A sociology of pedagogic voice: power, inequality and pupil consultation. *Discourse*, 28(3), 311-325.
- Cayo, L. (Dir.) (2009). *Escuchando a los niños. Testimonios de menores ciegos de todo el mundo*. Madrid: Grupo Editorial CINCA.
- CIDREE -Consortium of Institutions for Development and Research in Education in Europe (2006). *Including the student voice in curriculum development and review*. Recuperado de <http://www.cidree.be/uploads/documentenbank/f492817d68670966370b3e32a42c55b5.pdf>
- Cook-Sather, A. (2006). Sound, presence, power: "student voice" in Educational research and reform. *Curriculum Inquiry*, 36(4), 359-390.
- DCSF -Department for Children, Schools y Families (2008). *Working Together: listening to the voices of children and Young people*. Londres: DCSF Publications.
- DFEE -Department for Education and Skills (2001). *Schools: building on success. Raising standards, promoting diversity, achieving results*. Londres: The stationery Office Limited.
- Echeita, G. (2009). Los procesos de inclusión educativa desde la Declaración de Salamanca. Un balance doloroso y esperanzado. En C. Giné, D. Duran, E. Font y J. Miquel, (Eds.), *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*, (pp. 25-47). Barcelona: ICE-HORSORI.
- Escuela y Autogestión (2010). *Tomemos la palabra. La voz del alumnado en Educación Secundaria en Puente de Vallecas*. Madrid: Editorial Popular.
- Fielding, M. (1999). Radical Collegiality: Affirming Teaching as an Inclusive Professional Practice. *Australian Educational Researcher*, 26(2), 1-34.
- Fielding, M. y Bragg, S. (2003). *Students as researchers. Making a difference*. Cambridge: Pearson Publishing.
- Fletcher, A. (2005). *Meaningful student involvement guide to students as partners in school damage. Student voice in schools*. Recuperado de www.soundout.org.
- Flutter, J. y Rudduck, J. (2004). *Consulting pupils: What's in it for schools?*. Londres: Routledge Falmer.
- Foucault, M. (1980). *Power Knowledge: Selected interviews and Writings 1972-1977*. Nueva York: Pantheon Books.
- Gronn, P. (1999). *Life in teams: collaborative leadership and learning in autonomous work units*. Burwood: ACEA
- Gunter, H. y Thompson, P. (2007). Learning about students voices. *Support for learning*, 22(4), 181-188.
- Holdsworth, R. (2000). What is this about a "Whole-school approach". En R. Holdsworth, (Ed), *Discovering democracy in action. Learning from school practice*. Melbourne: Australian Youth Centre.
- Inclusión Internacional (2009). *Educación para todos: cuando se nos incluya también*. Recuperado de http://sid.usal.es/idocs/F8/FD022222/mejor_educacion.pdf
- Kaplan, I. (2008). "Being seen", "Being heard". Engaging with students on the margins of education through participatory photography. En P. Thomson, (Ed), *Doing visual research with children and young people*, (pp. 175-191). Londres: Routledge.

- Knipe, D. Reynolds, M. y Milner, S. (2007). Exclusions in schools in Northern Ireland: the pupil's voice. *Research papers in education*, 22(4), 407-424.
- Lodge, C. y Reed, J. (Enero, 2003). Improvement in action: Sustainable improvements in learning through school-based, teacher-led enquiry. Presentado en la *Reunión Anual de ICSEI*, Sydney, Australia.
- Lundy, L. (2007). Voice is not enough: conceptualizing article 12 of the United Nations convention on the rights of the child. *British Educational Research Journal*, 33(6), 927-942.
- Macbeath, J., Demetriou, H., Rudduck, J. y Myers, K. (2003). *Consulting pupils: a toolkit for teachers*. Londres: Pearson Publishing.
- Mcintyre, D., Pedder, D. y Rudduck, J. (2005). Pupil voice: comfortable and uncomfortable learning for teachers. *Research Papers in Education*, 20(2), 149-168.
- Messiou, K. (2006). Understanding marginalization in education: the voice of children. *European Journal of special education*, 35(1), 26-32.
- Messiou, K. (2008). Encouraging children to think in more inclusive ways. *British Journal of special education*, 35(1), 26-32.
- Miles, S. y Kaplan, I. (2005). Using Images to Promote Reflection: an action research study in Zambia and Tanzania. *Journal of Research in Special Educational Needs (JORSEN)*, 5(2), 77-83.
- Moriña, A. (2010). Vulnerables al silencio. Historias escolares de jóvenes con discapacidad. *Revista de educación*, 353, Septiembre-Diciembre, 667-690.
- Murillo, F.J. (Coord.) (2003). *La investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. Revisión internacional del estado del arte*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- ONU -Organización de las Naciones Unida (1989). *Convención de los Derechos del Niño*. Recuperado de <http://www2.ohchr.org/spanish/law/crc.htm>
- ONU -Organización de las Naciones Unidas (2010). *Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Recuperado de http://www2.ohchr.org/english/law/disabilities_convention.htm
- Parrilla, A. (2009). ¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva? Reflexiones desde una investigación biográfica-narrativa. *Revista de Educación*, 349, 101-117.
- Parrilla, M. A. (2010). Ética para una investigación inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 3(1), 165-174.
- Pedder, D. y McIntyre, D. (2006). Pupil consultation: the importance of social capital. *Educational Review*, 58(2), 145-157.
- Portela, A., Nieto, J. y Toro, M. (2009). Historias de vida: perspectivas y experiencias sobre exclusión e inclusión escolar. *Profesorado, Revista de Curriculum, y formación del profesorado*, 13(3), 193-218.
- Prieto, M. (2005). La participación de los estudiantes ¿un camino hacia su emancipación?. *Theoria*, 14(1), 27-36.
- Rudduck, J., Chaplain, R. y Wallace, G. (Eds.) (1996). *School Improvement: What Can Pupils Tell Us?*. Londres: David Fulton.
- Sandoval, M., Echeita, G., Simón, C. y Yanez, T. (Agosto, 2010). Encouraging students to speak aloud about equity in a secondary school in Madrid. Presentado en *ECER 2010 Helsinki-European Conference on Educational Research*, Helsinki, Finlandia.

- Susinos, T. (2009). Escuchar para compartir: reconociendo la autoridad del alumnado en el proyecto de una escuela inclusiva. *Revista de educación*, 349, 119-136.
- Susinos, T. y Parrilla, A. (2008). Dar la voz en la investigación inclusiva. Debates sobre inclusión y exclusión desde un enfoque biográfico-narrativo. *Revista electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 6(2), 157-171.
- Thomson, P. (Ed.) (2008). *Doing visual research with children and young people*. Londres: Routledge.
- Thomson, P. y Gunter, H. (2006). From "consulting pupils" to "pupils as researchers" a situated case narrative. *British Educational research Journal*, 32(6), 839-856.
- Valaitis, R. (2002). "They don't trust us: we are just kids". Views about community from predominantly female inner city youth. *Health Care for women International*, 23, 248-266.
- West, M. y Mujis, D. (2008). Personalized learning. En C. Chapman y H. Hunter (Eds.), *Radical reform*, (pp. 128-143). Londres: Routledge.
- Yonezaba, S. y Makeba, J. (2009). Student voices: generating reforms from the inside out. *Theory into practice*, 48, 205-212.



EDUCAÇÃO E EPISTEMOLOGÍAS. O CONTRIBUTO DO ORÇAMENTO PARTICIPATIVO NA (DES) CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO-EMANCIPAÇÃO

Nuno Silva Fraga

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2011) - Volumen 9, Número 4

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num4/art7.pdf>

Fecha de recepción: 1 de julio de 2011
Fecha de dictaminación: 25 de julio de 2011
Fecha de aceptación: 13 de agosto de 2011



Boaventura de Sousa Santos refere-se aos Orçamentos Participativos (OP) como “uma iniciativa urbana orientada para a redistribuição dos recursos da cidade a favor dos grupos sociais mais vulneráveis, através dos meios da democracia participativa” (Santos, 2003: 377). Ao enquadrarmos em projecto de tese os orçamentos participativos e o movimento das cidades educadoras como espaços que permeiam a educação na cidadania, propomo-nos compreender, no presente artigo, como é que estes movimentos sociais¹ despertam novas epistemologias, isto é, novas formas de conhecimento que se desenvolvem, essencialmente, a partir de experiências originárias do Sul (Santos, 2010a).

A partir da teorização do conceito de cidadania, pretendemos abordar a problemática: educação e epistemologias.

Importa, assinalar o interesse da análise dos Orçamentos Participativos para a compreensão e interpretação da diversidade epistemológica, uma vez que este Projecto se alicerça na construção de saberes voltados para uma prática emancipatória reconhecida na lógica de um paradigma emergente que

“Inclui todas as formas alternativas de sociabilidade doméstica (...), baseadas na (...) autoridade partilhada (...) e na democratização do direito doméstico [que impele para] o novo senso comum emancipatório do espaço doméstico [baseado] numa tópica retórica orientada pelos *topoi* da democracia, da cooperação e da comunidade efectivas” (SANTOS, 2000: 311-312).

O Orçamento Participativo manifesta-se, então, como alicerce local de uma comunidade doméstica cooperativa (Santos, 2000).

Reconhecida no mundo inteiro, a experiência do Orçamento Participativo de Porto Alegre² é um marco importante para o enquadramento das novas políticas públicas de gestão do espaço urbano, em particular das cidades, e dos seus cidadãos e cidadãs, na medida em que se torna num movimento de participação e de proximidade para aqueles que, no entendimento de Santos (2003), são grupos socialmente mais vulneráveis ou como nos diz Paulo Freire se encontram oprimidos.

(...) “O que se sente, dia a dia, com mais força aqui, menos ali, em qualquer dos mundos em que o mundo se divide, é o homem simples esmagado, diminuído e acomodado, convertido em espectador, dirigido pelo poder dos mitos que forças sociais poderosas criam para ele” (Freire, 1967: 45).

Pelo Orçamento Participativo o cidadão e a cidadã encontram, na sua vida na cidade, um espaço que se predispõe a escutar e a atender às manifestações básicas que potenciam o município, em torno de uma rede de cuidados que permeia a coesão social, por intermédio de uma gestão pública equitativa. O Orçamento Participativo concretiza-se como uma ferramenta da cidade que educa, uma vez que

“É uma forma de gestão pública que procura romper com a tradição autoritária e patrimonialista das políticas públicas, recorrendo à participação directa da população em diferentes fases da preparação e da implementação orçamental, com uma preocupação especial pela definição de prioridades para a distribuição dos recursos de investimento” (SANTOS, 2003: 384).

1 Consideramos o Orçamento Participativo como um movimento social, na medida em que como situa Torres (2001), “se os grupos procuram transformar as relações sociais de poder em acções culturais, valores éticos, ciência ou produção, eles podem ser classificados como movimentos sociais” (p. 147).

2 Projecto adoptado pela cidade de Porto Alegre, Brasil, desde o ano de 1989.

1. O ORÇAMENTO PARTICIPATIVO NO REDESENHAR DO CONCEITO DE CIDADANIA

Neste entendimento, importa compreender o conceito de cidadania, enquadrando-o na perspectiva do Orçamento Participativo e do seu *locus* de acção: a Cidade. Assumindo que o OP “transformou a cultura política das organizações comunitárias, que passou de uma cultura do protesto e da confrontação para uma cultura política do conflito e da negociação” (Santos, 2003: 426), compreende-se o papel fulcral dos cidadãos na condução dos processos de diálogo que mediaram a construção de um Programa Social, o OP, em prol daqueles que habitam a cidade. Desvelam-se as precariedades sociais e parte-se delas para a (des)construção de um espaço social mais justo.

O conceito de Cidadania “(...) evokes the idea of belonging to some sort of community or socio-political entity (...) it suggests a status that has been historically linked to nationality” (Palacios, 2004: 383). Contudo, as fronteiras entre as Nações transformaram-se. Hoje, estamos conectados das mais diversas formas, mesmo virtualmente, e o apelo à mobilização dos cidadãos pelos mais diversos territórios mundiais, não só é mais criativo, como também tornou-se mais facilitado, o que impele a reconstrução do conceito de cidadania. Verificamos que

“A mobilidade das pessoas através das fronteiras nacionais aumentou ainda mais no último século e meio, devido aos avanços tecnológicos e à intensificação do capital, bem como dos fluxos de comércio que o mundo tem testemunhado nas últimas décadas”³ (PALACIOS, 2004: 384).

A definição tradicional de cidadania, subordinada no entender de Yasemin Soysal ao modelo de Estado-Nação, “pressupõe a existência de actores, cujos direitos e identidades são consubstanciados dentro dos limites de colectivos nacionais” (Soysal, 1994: 1).

No seu entender, esta perspectiva encontra-se descontextualizada a partir da “experiência dos imigrantes do pós-guerra na Europa, e por outro lado, revela que as práticas contemporâneas de cidadania estão cada vez mais dissociadas da pertença ao colectivo nacional” (Soysal, 1994: 1). Compreende-se que os limites da cidadania já não se encontram localizados no interior do Estado-Nação. Em contrapartida constrói-se uma cidadania concertada entre uma dimensão local e uma dimensão transnacional.

No entendimento de Soysal estamos perante dois paradoxos fundamentais para a compreensão e desvelamento das actuais formas de construção da cidadania. Por um lado, a crescente dissociação entre conceitos-chave para a formação da cidadania, como são os conceitos de *direitos* e de *identidades*, e, por outro, a novas formas de mobilização e de reivindicação colectiva legitimadas através de “discursos universalistas da personalidade” (Soysal, 1994: 1).

Neste enquadramento, a “identidade ocupa um lugar fundamental nas narrativas de actores individuais e colectivos. (...) As identidades tornam-se cada vez mais expressivas, autorizando, por vezes, os nacionalismos étnicos e as declarações de grupo particularistas de vários tipos”⁴ (Soysal, 1994: 3). Assim, a cidade, cada vez mais entendida como um espaço cosmopolita, se confronta com a necessidade de incluir o cidadão em espaços emancipatórios, que sabedoramente acolham a diferença. Soysal afirma, todavia, que:

3 Tradução do autor.

4 Tradução minha.

"Citizenship defines bounded populations, with a specific set of rights and duties, excluding 'others' on the grounds of nationality. Yet guestworkers, who are formally and empirically constituted as aliens within the national collectivity, are nonetheless granted rights and protection by, and thus membership in, a state that is not "their own" (SOYSAL, 1994: 2).

Para Paulo Freire estamos perante uma sociedade que possui o seu centro de decisão fora dela, isto é, uma sociedade

"Reflexa na sua economia. Reflexa na sua cultura. Por isso alienada. Objecto e não sujeito de si mesma. Sem povo. Antidualogal, dificultando a mobilidade social vertical ascendente. (...) Comandada por uma elite superposta a seu mundo, ao invés de com ele integrada" (FREIRE, 1967: 48-50).

É neste entendimento que poderemos assumir as novas formas de gestão pública da cidade, por intermédio dos OP, a uma nova governança do poder autárquico que se assume socialmente responsável e como tal, na perspectiva de Juan José Palacios, como uma "cidadania corporativa [definida] como uma filosofia e uma prática que visa ganhar a confiança pública e a legitimidade" (Palacios, 2004: 391).

A experiência do OP configura uma gestão autárquica comprometida com o cidadão e cuja acção vê-se legitimada por este, no âmbito dos processos de *accountability* (prestação de contas) e de transparência a que o processo compromete-se. O OP caracteriza "um modelo de co-governança, ou seja, um modelo de partilha do poder político mediante uma rede de instituições democráticas orientadas para obter decisões por deliberação, por consenso e compromisso" (Santos, 2003: 437).

Neste prisma, perspectiva-se uma aproximação ao cidadão, independentemente do seu grau de pertença ao território nacional, uma vez que o pilar base de construção deste Programa Social é o acolhimento das minorias e a inclusão das diferenças, dos "aliens" (Soysal, 1994) e dos socialmente oprimidos (Freire, 1967, 2005).

Desta forma, muito embora a componente política pareça estar imersa na organização do Orçamento Participativo, por estar em correlação a satisfação das necessidades proferidas pela comunidade e a capacidade da autarquia em encontrar formas eficazes e competentes para a sua concretização, é facto que o OP, também, contribui para a (des)construção das práticas culturais da cidade. A este respeito, diz-nos Carlos Alberto Torres (2001) que:

"Se entendemos política como uma luta de poder, estes movimentos sociais não deveriam ser interpretados exclusivamente em termos políticos, uma vez que eles também representam práticas culturais e morais centralizadas na construção de identidades e espaços colectivos" (p. 147).

Assim, os Orçamentos Participativos apresentam-se como um espaço onde o próprio conceito de cidadania apresenta-se transformado. O movimento do OP como que se transforma numa "corporate citizenship [cidadania corporativa]" (Palacios, 2004) legitimado pelos cidadãos e pelo governo da cidade. Perspectiva-se que esta "constelação institucional" (Santos, 2003: 444) conceba novas formas de repensar a cidadania defrontando "(...) a prevalência da lógica dos direitos de propriedade sobre a lógica dos direitos pessoais, e os fundamentos dos direitos humanos como base para a igualdade e a justiça" (Torres, 2001: 146).

Ao campo epistemológico e ontológico da formação do conceito de cidadania demonstra-se pertinente uma aproximação a Ulrich Beck (2002) e ao enquadramento da sociologia cosmopolita. Para Beck (2002)

reconhecendo que as fronteiras “já não são predeterminadas, mas escolhidas (e interpretadas) e simultaneamente redesenhadas e relegitimadas”⁵ (Beck, 2002: 19) destaca-se, com relevância, uma abordagem metodológica diferenciada, a partir de uma sociologia cosmopolita que “impõe questões fundamentais de redefinição, reinvenção e reorganização”⁶ (Beck, 2002: 21).

Esta nova sociologia do espaço público que nos é proposta por Beck (2002) reforça o enquadramento epistemológico de Boaventura de Sousa Santos (2000, 2003, 2010b) ao questionar o paradigma dominante e a sua indiferença face ao conhecimento que se (des)constrói no Sul, naquele mesmo Sul geográfico que viu nascer o Projecto do Orçamento Participativo em 1989, no Brasil.

A abordagem sociológica que os OP e as Cidades Educadoras contemplam são, por natureza, espaços propícios e propiciadores de diálogo, de confrontação e de dialéctica que exigem do cidadão a capacidade de tornar compreensível e inteligível aquilo que para o *Outro* é diferença e no pior dos alinhamentos, exclusão. Este princípio teórico é operacionalizado em Palmela pelas Reuniões Públicas descentralizadas, entre o Executivo e os cidadãos. O objectivo é reforçar o diálogo comunitário, para, partindo dele, aperfeiçoar as práticas de governança local, tornando os projectos públicos aprovados, claramente alinhados com as necessidades locais.

Neste sentido, e reforçando o papel das Cidades Educadoras na formação cívica dos seus cidadãos, bem como do OP como processo de abertura à participação cidadã, encontramos no Relatório Mundial da UNESCO – “Investing in Cultural Diversity and Intercultural Dialogue” – um reforço do princípio da governança democrática das sociedades a partir de processos de *empowerment* ao sustentar o seguinte:

“Building cohesive societies requires developing and implementing policies that ensure empowerment of all groups and individuals, as well as their political participation. Power-sharing arrangements, such as consensus democracy, should be complemented by empowerment policies in the fields of education, culture and the media” (UNESCO, 2010: 29).

2. O ORÇAMENTO PARTICIPATIVO COMO EXPRESSÃO SOCIAL DE UM CONHECIMENTO-EMANCIPAÇÃO

E porque falamos em *Educação e Epistemologias* importa enquadrar o OP como ferramenta que despoleta o conhecimento-emancipação associado ao Sul. Sul que é definido

“Como o *metatopos* que preside à constituição do novo senso comum ético [e] como uma metáfora cultural [que preside enquanto] um lugar privilegiado para a escavação arqueológica da modernidade, necessária à reinvenção das energias emancipatórias e da subjectividade da pós-modernidade” (SANTOS, 2000: 340).

Tal como propõe-nos Boaventura de Sousa Santos é importante estarmos alerta para a necessidade de “aprender que existe um Sul”, reconhecendo o oprimido e o opressor, para que conseqüentemente possamos “aprender a ir para o Sul” experienciando uma *praxis* que nos permita “aprender a partir do Sul e com o Sul” (Santos, 2000: 342).

5 Tradução minha.

6 Tradução minha.

Ficamos confrontados com a necessidade de desenvolver-se a competência intercultural (*intercultural competence*) do cidadão, definida como “a capacidade de interagir efetivamente com pessoas de culturas que reconhecemos como sendo diferentes da nossa”⁷, o que nos persuade a compreender que a eficácia e competência transversal daquela interação cultural significa “accomplishing a negotiation between people based on both culture-specific and culture-general features that is on the whole respectful of and favourable to each” (Guilherme, 2000: 297).

Pretende-se, na linha de Young Yun Kim (2001, 2008) a construção de uma pessoa (pessoalidade⁸) intercultural que emerge a partir de uma “luta contínua que pretende buscar a autenticidade em si e dos outros através das fronteiras entre grupos”, num “trabalho através de todas as experiências culturais” (Kim, 2001: 196) para a criação de novos constructos culturais. O conceito de *pessoa intercultural*, apresenta-se, assim, como “uma forma de relacionamento consigo mesmo e com os outros que é construída sobre uma concepção dinâmica de identidade, adaptável e transformadora - que conjuga e integra, ao invés de separar e dividir”⁹ (Kim, 2008: 360).

Neste sentido, concertamos a perspectiva de Boaventura de Sousa Santos (2000) sobre a necessidade de “aprender que existe um Sul”, de “aprender a ir para o Sul” e de “aprender a partir do Sul e com o Sul”, com a perspectiva ontológica do aprender a ser um sujeito intercultural de Young Yun Kim (2001, 2008). Partindo da posição de Geof Alred, Michael Byram e Mike Fleming (2003), compreendemos que para “aprender a partir do Sul e com o Sul” (Santos, 2000) o sujeito cognoscente, aquele que se predispõe a aprender com o Outro, necessita de imbuir-se daquilo em que consiste um ser intercultural (*being intercultural*). De acordo com os autores,

“Being intercultural (...) is the capacity to reflect on the relationships among groups and the experience of those relationships [isto é.] the awareness of experiencing otherness and the ability to analyse the experience and act upon the insights into self and other which the analysis brings” (ALRED, BYRAM E FLEMING, 2003: 4).

Embora dependente de uma identificação mútua, esta dinâmica intercultural, que permite o reconhecimento do Outro, da Alteridade (ou Outridade), e a partir dele a emancipação de um cidadão que se pretende interculturalmente esclarecido e crítico, fomenta a (des)construção da cidade em movimentos sociais democráticos. Apreendemos o facto de que “a assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a “outredade” do “não eu”, ou do *tu*, que me faz assumir a radicalidade de meu *eu*” (Freire, 2009: 41).

Tornamo-nos *pessoas interculturais* porque nos afirmamos por uma *praxis* que verdadeiramente acolhe outras identidades. É um exercício de cidadania, para o qual a agenda política deverá estar focalizada. Importa alertar para a realização de estudos sobre as identidades, enquanto aspecto fulcral na construção de uma nova teoria do multiculturalismo, tal como nos é apresentado por Tariq Modood:

“While societal effort, including from dominant groups, will be required to formulate appropriate policies and adjust social relations, this movement from ‘inside’, these identity discourses are critical in the formation of a multiculturalist society” (MODOOD, 2007: 42).

7 Tradução minha.

8 Relativo a personalidade.

9 Tradução minha.

Uma vez mais, o OP manifesta-se como um exercício de cidadania, entendida por Moacir Gadotti “essencialmente [como] consciência de direitos e deveres e exercício da democracia” (Gadotti, n.d.: 1), que desenvolve a competência intercultural do cidadão em processos de negociação que se alicerçam na gestão de conflitos, que se apresentam pelas diferentes identidades em diálogo. Confrontamo-nos com “novos espaços para uma política cosmopolita, para diálogos interculturais, para a defesa da autodeterminação e da emancipação, espaços possibilitados pela globalização das práticas sociais” (Santos, 2000: 307).

O OP aproxima-se à necessidade do estudo das identidades (Modood, 2007), bem como à importância do desenvolvimento das práticas de cidadania para a emancipação de pessoas interculturais (Kim, 2001, 2008), na medida em que é uma ferramenta cívica ao serviço dos governos locais, para capacitar a acção da cidade em prol dos direitos dos cidadãos, da justiça social e de uma democracia maximizada na qualidade.

Este redesenhar das práticas suscita uma alternativa ao nível das epistemologias. O OP, entendido como campo gerador de conhecimento-emancipação, permeia a *praxis* de uma ecologia dos saberes, entendida como “um conjunto de epistemologias que partem da possibilidade da diversidade e da globalização contra-hegemónica e pretendem contribuir para as credibilizar e fortalecer” (Santos, 2010b: 143). O OP ao permitir o esbatimento das fronteiras entre o poder Executivo e os municípios, pelos momentos concertados de diálogo que os processos de consulta pública vão possibilitando, é gerador de conhecimentos-emancipação pela funcionalidade e utilidade das práticas e instrumentos que produz.

Defendendo a ideia de que a ciência moderna ocidental “arrasou, marginalizou ou descredibilizou todos os conhecimentos não científicos que lhe eram alternativos, tanto no Norte como no Sul” (Santos, 2010b: 143), a ecologia de saberes apresenta-se balizada do seguinte modo: por um lado diz-nos que “não há epistemologias neutras”, e por outro, que “a reflexão epistemológica deve incidir não nos conhecimentos em abstracto, mas nas práticas de conhecimento e seus impactos noutras práticas sociais” (Santos, 2010b: 143).

E porque o lado inovador do OP está centrado precisamente nas práticas sociais e no conhecimento em concreto que lhes é atribuído, urge argumentar algumas das teses elencadas por Boaventura de Sousa Santos aquando o enquadramento da ecologia de saberes como “a epistemologia da luta contra a injustiça cognitiva” (Santos, 2010b: 146) da qual assenta a injustiça social.

Admitindo formas diferentes de conhecimento e salvaguardando que “o reconhecimento da diversidade cultural não [significa] necessariamente o reconhecimento da diversidade epistemológica do mundo” (Santos, 2010b: 145), a ecologia de saberes adverte-nos para o facto de que “as crises e as catástrofes produzidas pelo uso imprudente e exclusivista da ciência são bem mais sérias do que a epistemologia científica dominante pretende” (Santos, 2010b: 146) ou não estivéssemos a viver o incumprimento das promessas da Modernidade¹⁰ (Santos, 1999).

Não nos esqueçamos que “se a modernidade se define como fé incondicional no progresso, na técnica, na ciência, no desenvolvimento económico, então esta modernidade está morta” (Morin, 2002: 76). Há que estabelecer um rumo ao *back to basics*; às origens dos erros, das ilusões e das cegueiras do próprio

10 Promessa da Igualdade, Promessa de Liberdade e Promessa de Paz (Santos, 1999).

conhecimento científico como dos paradigmas que ditam os pressupostos das ideologia(s) dominante(s), tal como nos propõe Morin (2002).

“O egocentrismo, a necessidade de autojustificação, a tendência para projectar noutra a causa do mal fazem que cada um minta a si próprio sem detectar, no entanto, esta mentira de que é o outro” (Morin, 2002: 26). Enquanto, tal erro desumanizar, estaremos afastando-nos do potencial de aprendizagens que o Sul nos reserva. Não por ser o outro, ou tão somente, a alternativa; mas essencialmente porque no seu reconhecimento contempla-se uma maior capacidade de entendimento da diferença, da opressão e das vias emancipatórias de um outro mundo de potências.

Do incumprimento da Promessa da Igualdade (Santos, 1999) estrutura-se, também, a importância do Orçamento Participativo na dinamização da cidade e da política de governação local, ao promulgar-se por práticas sociais, os direitos da cidadania, entre eles a democracia e a igualdade de oportunidades, que como vimos com Freire (1967; 2005), necessitam de dinâmicas *conscientizadoras* e alternativas face à leitura que fazemos do Mundo.

A este respeito, o do incumprimento da Promessa da Igualdade, saliente-se que para a ecologia de saberes “em igualdade de circunstâncias deve preferir-se a forma de conhecimento que garanta a maior participação dos grupos sociais envolvidos na concepção, execução, controlo e fruição da intervenção” (Santos, 2010b: 148). O OP é o espaço social estratégico que permeia tal forma de conhecimento. Ele é, por definição, o pilar base para a participação dos cidadãos na (des)construção dos diversos sistemas que compõem a cidade e a governação local.

Neste contexto, destacamos a experiência do Orçamento Participativo no Concelho de Palmela onde as Reuniões Públicas de Informação e Debate sobre o Plano de Actividades e Investimentos Municipais representam um espaço importante de participação cidadã. Os Palmenses são chamados a participar, salvaguardando o princípio da democracia representativa que a Constituição da República Portuguesa apresenta. Por outras palavras, as pessoas são convidadas a participar no processo de decisão, mas não a decidir em nome da Câmara Municipal e da Assembleia Municipal. Para a Câmara Municipal este processo de diálogo serve para que os seus projectos sejam cada vez mais focalizados em torno daquelas que são as reais necessidades do Concelho, uma vez escutadas as suas posições sobre os investimentos camarários.

Apresentam-se, desta forma, como principais aspectos subordinados à participação das pessoas nas Reuniões Públicas (descentralizadas, isto é, realizadas pelas cinco freguesias do Concelho, a saber, Palmela, Marateca, Poceirão, Quinta do Anjo e Pinhal Novo) os seguintes:

“[Contribuir] para diminuir as possibilidades de erros ou omissões. [Auxiliar] o trabalho de definição de prioridades. [Aumentar] o grau de compromisso entre eleitos e população, permitindo um processo regular de informação e prestação de contas directamente às pessoas. [Melhorar] a informação de que os serviços municipais dispõem sobre cada localidade” (ORÇAMENTO PARTICIPATIVO PORTUGAL, 2011).

Neste cenário, compreende-se que se exija ao cidadão uma maior plasticidade, na forma e no conteúdo, como interage com os outros e como a partir daí lê e interpreta o Mundo. Como é enquadrado por Young Yun Kim, a plasticidade aqui referida, refere-se à “capacidade de aprender e mudar através de novas

experiências, destaca-se como uma das características mais profundas da mente humana e como a própria base sobre a qual os indivíduos adquirem uma identidade”¹¹ (Kim, 2008: 362-363).

Parece-nos compreensível que o sucesso das práticas sociais emergentes do OP necessitam desta *habilidade* do cidadão que facilita a sua comunicação com as diversas dimensões da cidade, uma vez enquadrados como sistemas abertos, cuja entropia (Bertalanffy, 1975) vê-se minimizada pelos processos de troca de informação entre aqueles que ocupam o espaço social e a ele se adaptam e transformam. Presenciamos, desta forma, o facto de que “a ecologia de saberes tem de ser produzida ecologicamente [ou seja] com a participação de diferentes saberes e seus sujeitos” (Santos, 2010b: 146).

Vemos que “uma característica (...) dos novos movimentos sociais é seu enfoque cognitivo e ideológico em repensar os paradigmas sociais e culturais preexistentes como parte de uma política de identidade” (Torres, 2001: 150). O Orçamento Participativo, enquanto movimento social¹² que reforça e promove a cidadania democrática, legitima a cidade em torno da correcção das desigualdades e na promoção de identidades.

Perspectiva-se com a aplicação do OP uma mudança social como resultado de uma transformação na gestão da cidade, encabeçada por um novo desenho ideológico, em que o cidadão vê reforçado o seu papel activo e essencial na (des)construção daquele espaço.

Esta pluralidade de sujeitos em interacção reforçam a importância e a aplicabilidade da ecologia de saberes, uma vez que, como esta nos alerta, “a existência de múltiplas bússolas faz com que a vigilância epistemológica se converta no mais profundo acto de reflexividade” (Santos, 2010b: 153). A cidade mostra-se, assim, compreendida a partir das suas diversas histórias de vida, perspectivando outros horizontes que possibilitem a aceitação de outras identidades, de outras práticas sociais que limitem a acção dos mecanismos da opressão.

Não nos esqueçamos que “a opressão é sempre o produto de uma constelação de saberes e de poderes” o que importa ver reforçado o facto de a ecologia de saberes propor-se “facilitar a constituição de sujeitos individuais e colectivos que combinam a maior sobriedade na análise dos factos com a intensificação da vontade da luta contra a opressão” (Santos, 2010b: 152).

O OP, pela dinâmica de trabalho que acolhe, potencia esse diálogo e reforça a posição do cidadão na luta por uma cidade mais justa e democrática. Confronta crenças e ideias e baliza propostas multifacetadas para a cidade, em torno de um local que se constitui como um espaço aprendente. Analisando criticamente o contexto social da cidade, enquanto mosaico institucional, o OP manifesta-se como um mecanismo pertinente para o minimizar de assimetrias sociais, ao promover a participação e a proximidade do governo local aos cidadãos.

11 Tradução minha.

12 Importa reforçar que “os movimentos sociais resultam de relações de classe que incorporam o domínio da historicidade sobre as práticas sociais e culturais (sistema de acção histórica). Eles contestam a apropriação da criatividade colectiva pela classe dirigente em nome de uma concepção cultural do sujeito histórico” (Faria, 2009: 58).

3. A CIDADE DESVELANDO A LITERACIA MULTICULTURAL

As competências interculturais, que são exigidas à cidade numa hodiernidade polissémica e polifacetada, apelam na linha de Henry Giroux (2005), a uma “literacia multicultural”, entendida como “intervenção discursiva (...) essencial, não só para uma noção mais ampla de auto-representação, mas também para uma noção mais global de intervenção democrática” (Giroux, 2005: 140). Este entendimento da cidade por intermédio do desenvolvimento de competências que permitem ler o mundo culturalmente diversificado, enfatiza o papel da “literacia multicultural” como “o espaço no qual se tornam possíveis novas práticas dialógicas e relações sociais” (Giroux, 2005: 140).

A cidade que é entendida nesta lógica como um espaço que educa e que *pedagogiza*, apresenta-se como sistema essencial à renovação crítica do conceito de cidadania, na medida em que esta “se vai privatizando e os jovens são cada vez mais formados para se tornarem sujeitos consumidores e não sujeitos sociais críticos” (Giroux, 2005: 138).

Cabe, portanto, não só aos educadores como também aos agentes sociais que fomentam as dinâmicas sociais e culturais da cidade a habilidade para desenvolverem “uma linguagem crítica na qual as noções de bem público, as questões públicas e a vida pública se tornem centrais e prevaleçam sobre a linguagem de mercado despolitizante e privatizante” (Giroux, 2005: 138) que hoje apresenta-se-nos como uma visão irrefutável de mundo.

Ao introduzirmos, anteriormente, o conceito de *literacia multicultural* de Giroux, compreendemos como aquela *intervenção* contesta os mecanismos de dominação assentes em aparelhos ideológicos dominantes, como o discurso da ciência moderna ocidental ou a dimensão epistémica do Norte, alienado do conhecimento emergente e de emancipação proposto no Sul. A literacia multicultural é enquadrada por Giroux como a “ponte necessária à democracia” (Giroux, 2005: 140), ao mesmo tempo que permite uma outra leitura e/ou tradução do mundo, bem como dos diferentes *topoi* que o constituem.

Assim, as competências interculturais, no seu entender “devem ser relacionadas com as dinâmicas centrais do poder de modo a assumir as diferenças e exclusões” (Giroux, 2005: 140) nos processos e ou mecanismos de conflito e de negociação. Compreendemos que as competências interculturais

“Actuam (...) como modos de interpretação crítica nos quais o diálogo e a interpretação estão intrinsecamente ligados a modos de intervenção, nos quais as diferenças culturais são vistas como um recurso e não como uma ameaça à democracia” (GIROUX, 2005: 141).

Actualmente, este é um dos maiores desafios direccionados à governação do espaço público local¹³, em particular à cidade, na medida em que o esbatimento das fronteiras é cada vez mais significativo entre os diversos mundos sociais e culturais que a compõem.

Esta “noção globalizada de cidadania” (Giroux, 2005: 133), no entender de Giroux, “expande o conceito de contrato social para além das fronteiras do estado-nação” (Giroux, 2005: 133) e redefine o conceito

13 Neste enquadramento, salientamos o papel importante que o Concelho de Palmela (locus da nossa investigação) tem desenvolvido no âmbito da “literacia multicultural” (Giroux, 2005) ao enquadrar as políticas de governação locais com os princípios consignados na Carta da Agenda 21 da Cultura, da qual é signatária desde 2004. Esta Agenda reforça o comprometimento das cidades e em particular das suas autarquias “com os direitos humanos, a diversidade cultural, a sustentabilidade, a democracia participativa [na qual o OP é um mecanismo representativo] e a criação de condições para a paz” (Cidades e Governos Locais Unidos, 2008: 3). Embora em construção, a análise documental ao Plano Municipal de Ordenamento do Território, bem como ao Plano Director Municipal, tem-nos demonstrado uma preocupação do Município em alinhar as estratégias de desenvolvimento territorial com os Princípios da Agenda 21 da cultura.

de democracia, alargando o seu horizonte, uma vez que “o global se torna o espaço onde se exercita a coragem cívica, a responsabilidade social, a política e a compaixão pelo destino dos outros” (Giroux, 2005: 133).

Neste entendimento e tal como nos é apresentado por Ramón Grosfoguel (Grosfoguel, 2008), a partir do trabalho de Walter Mignolo (Mignolo, 2000), situamo-nos num tempo global cuja resposta epistémica à (des)construção de alternativas de conhecimento, que se incorporam na denominação de conhecimento-emancipação de Boaventura de Sousa Santos (2000, 2010b), conceptualizam-se na etimologia do termo de *pensamento de fronteira*. Como resposta ao “monologismo” (Grosfoguel, 2008: 137) global do Ocidente, “as epistemologias de fronteira subsumem / redefinem a retórica emancipatória da modernidade a partir das cosmologias e epistemologias dos subalternos, localizadas no lado oprimido e explorado da diferença colonial” (Grosfoguel, 2008: 138).

Pretende-se “uma redefinição / subsunção da cidadania e da democracia, dos direitos humanos, da humanidade e das relações económicas para lá das definições impostas pela modernidade europeia” (Grosfoguel, 2008: 138) para a qual a leitura do mundo, alinhada nos postulados de uma hermenêutica diatópica, apresentam-se como pilares cruciais no processo de governação da cidade que educa. O Orçamento Participativo manifesta-se, pela proximidade que compromete o cidadão e o Poder Autárquico, num mecanismo que permeia “um diálogo de tipo horizontal” (Grosfoguel, 2008: 139) necessário à territorialização de práticas de inclusão do cidadão e da cidadã, naquilo que são as suas idiossincrasias.

4. A HERMENÊUTICA DIATÓPICA NA (DES)CONSTRUÇÃO DO ESPAÇO SOCIAL

Tal como apresentam-nos Boaventura de Sousa Santos e João Arriscado Nunes, “a incompletude das culturas e das concepções da dignidade humana, do direito e da justiça exige o desenvolvimento de formas de diálogo (a hermenêutica diatópica) que promovam a ampliação dos círculos de reciprocidade.” (Santos e Nunes, 2004: 46) Deverá ser apanágio da cidade educadora potenciar estes espaços de diálogo, permeando a tolerância pelas diferentes identidades que a constituem.

Neste sentido, e assumindo a cidade como um espaço privilegiado para o diálogo entre diferentes *topoi*, compreendidos como “os lugares comuns retóricos mais abrangentes de determinada cultura” (Santos, 2010b: 414), importa enquadrar, na temática da *educação e epistemologias*, o conceito de hermenêutica diatópica de Boaventura de Sousa Santos com o intuito de “ampliar ao máximo a consciência da incompletude mútua [das culturas] através de um diálogo que se desenrola, por assim dizer, com um pé numa cultura e outro, noutra” (Santos, 2010b: 414).

Embora reconhecendo que o OP se poderá alicerçar como um mecanismo que, ao educar na cidadania, também fomenta práticas sociais em torno dos direitos humanos, como “o direito de tomar parte livremente na vida cultural da comunidade” (ONU, art. 27º) e potencia, pela liberdade de participação, a emancipação dos cidadãos socialmente desprotegidos, compreendemos que

“A luta (...) pela defesa e promoção da dignidade humana [que tal expressão de emancipação sugere] não é um mero exercício intelectual, [mas antes] uma prática que resulta de uma entrega moral, afectiva e emocional ancorada na incondicionalidade do inconformismo e da exigência da acção” (SANTOS, 2010b: 414).

Sabendo que esta “luta (...) pela dignidade humana nunca será eficaz se assentar em canibalização ou mimetismo cultural” (Santos, 2010b: 414) reconhecemos que a cidade que educa tem que fomentar práticas sociais culturalmente competentes, que promovam actividades locais de cariz global, isto é, que enquadrem o cidadão enquanto sujeito que lendo o mundo local se prospectiva no espaço global, ou não fossemos agentes de uma cidadania cosmopolita (Giroux, 2005) e de uma cidade cujas fronteiras territoriais, sociais e culturais encontram-se desvanecidas.

São exemplos destas práticas de acolhimento do cidadão na participação cultural e social no Concelho de Palmela, as seguintes: Fantasiart¹⁴ (Projecto de Educação pela Arte), Palmela Acessível¹⁵ (Plano Municipal de Promoção das Acessibilidades), Festival Internacional de Gigantes – FIG¹⁶ (divulgação da expressão artística, valorização do património cultural e da multiculturalidade), Viver Melhor, Viver com Autonomia¹⁷ (Programa de Iniciativa Comunitária Leader, dirigido à população idosa do Concelho), Fórum Cultura¹⁸ (debate público sobre o presente e o futuro da cultura no Concelho), Movimento das Cidades Educadoras¹⁹, entre outros.

A Carta das Cidades Educadoras é, também, exímia na corroboração do postulado de Giroux (2005) ao estabelecer que:

“A cidade deverá promover a educação na diversidade para a compreensão, a cooperação solidária internacional e a paz no mundo. Uma educação que deverá combater toda a forma de discriminação. Deverá favorecer a liberdade de expressão, a diversidade cultural e o diálogo em condições de igualdade. Deverá acolher tanto as iniciativas inovadoras como as da cultura popular, independentemente da sua origem. Deverá contribuir para a correcção das desigualdades que surjam então da promoção cultural, devido a critérios exclusivamente mercantis” (ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DAS CIDADES EDUCADORAS, 2004, Art. 2º).

Desta forma, por mais fortes que sejam os diversos *topoi* de cada cultura, a cidade deverá ser capaz de gerir estrategicamente o diálogo entre as diversas identidades que compõem o seu espaço de interacções. “O reconhecimento de incompletudes mútuas é condição *sine qua non* de um diálogo intercultural” (Santos, 2010b: 417) que requer “uma produção de conhecimento colectiva, participativa, interactiva, intersubjectiva e reticular” (Santos, 2010b: 420).

5. CONCLUSÃO

A cidade que educa por um OP que dá voz às minorias, como também a todo o cidadão que se revê como parte inclusiva do espaço social, necessita de engajar-se deste procedimento hermenêutico, para que, ao ler o seu mundo, reconheça a diversidade que nele habita e aja de forma interculturalmente competente.

14 Cf. Fantasiartin <http://www.cm-palmela.pt/pt/conteudos/areas+de+intervencao/educacao/Educa%C3%A7%C3%A3o+pela+Arte1/Fantasiarte/>

15 Cf. Palmela Acessível in <http://www.palmela-acessivel.org/>

16 Cf. Festival Internacional de Gigantes in <http://www.figfestival.org/>

17 Cf. Viver melhor, viver com autonomia in <http://www.cmpalmela.pt/pt/conteudos/areas+de+intervencao/desporto/Programas+Municipais/viver+melhor+viver+com+autonomia/?WBCMODE=PresentationUnpublishel>

18 Cf. Fórum Palmela in <http://www.cm-palmela.pt/pt/conteudos/areas+de+intervencao/cultura/F%C3%B3rum+Cultura/>

19 Cf. Movimento das Cidades educadoras in <http://www.cmpalmela.pt/pt/conteudos/areas+de+intervencao/educacao/movimento+das+cidades+educadoras/Movimento+das+Cidades+Educadoras.htm?WBCMODE=AuthorloginFO>

Enquanto processo social e político, cuja dinâmica inibe a projecção de grandes conclusões, como alertamos Boaventura de Sousa Santos (2003), é facto que “o OP tem sido um meio notável de promover a participação dos cidadãos em decisões que dizem respeito à justiça distributiva, à eficácia decisória e à responsabilidade do Executivo municipal” (Santos, 2003: 453), o que nos coloca a possibilidade de olhar este mecanismo de governação da cidade, como ferramenta de aproximação dos cidadãos em torno de um bem comum.

A cidade, que ao acolher os seus cidadãos e ao interpretá-los nas diferentes idiossincrasias que os alicerçam, age como um espaço que aprende a ser interculturalmente competente, onde o OP *pedagogiza* criticamente os conflitos e as negociações que aquela aprendizagem acarreta.

Se é permitido aos Orçamentos Participativos e ao Movimento das Cidades Educadoras alinharem as suas práticas em torno de entendimentos colectivos, a partir da compreensão das idiossincrasias de um sujeito cognoscente, estaremos a agir ao encontro de uma verdadeira cidadania planetária.

Encontramos em Bryan Turner uma visão alargada da teoria da cidadania de T. H. Marshall, na qual o OP pode encontrar a sua epistemologia, isto porque, “a cidadania é como se fosse impulsionada para frente pelo desenvolvimento de conflitos sociais e lutas sociais dentro de uma arena política e cultural, onde grupos sociais competem uns com os outros pelo acesso aos recursos” (Turner citado em Torres, 2001: 154).

O OP e a cidade educadora que o acolhe são, então, possíveis movimentos que permeiam este redesenhar das práticas de cidadania, apresentando-se como espaços sociais, cujo construtivismo crítico da sua *praxis*, apela a uma educação para a liberdade.

A cidade que educa assume, assim, o desafio “de promover o equilíbrio e a harmonia entre identidade e diversidade, salvaguardando os contributos das comunidades que a integram e o direito de todos aqueles que a habitam, sentindo-se reconhecidos a partir da sua identidade cultural” (Associação Internacional das Cidades Educadoras, 2004, Preâmbulo).

Não pretende-se a educação dos indivíduos como uns “trânsfugas oblatos” (Vieira, 2004) que “rejeitam a cultura de partida” (Vieira, 2004: 62) e que se silenciam numa pedagogia monocultural, mas antes, uma acção cultural e social da cidade que eduque em prol de um “eu intercultural” (Vieira, 2004: 60) que se apropria das características culturais que considera pertinentes para a sua vida em sociedade, a partir dos contactos que estabelece com outros “códigos culturais” (Vieira, 2004: 59).

O OP propicia a (des) construção desse *eu intercultural* por mediação do diálogo que potencia, como também pela abertura de canais de comunicação alinhados com o poder autárquico o que, pela proximidade que se institui, permite uma acção mais concertada e territorializada do Executivo da cidade.

Esta possibilidade tem vindo a ser caracterizada como viável, na medida em que, a própria liderança do Concelho tem alinhado as suas práticas de governança local, por um conjunto de políticas públicas que tendem a gerar proximidades com os cidadãos. Esta realidade está expressa nas Reuniões Públicas do Executivo com os cidadãos, nas Reuniões do Executivo com a Comissão de Acompanhamento do OP, bem como na aplicação e tratamento de inquéritos aplicados aos munícipes e aos trabalhadores da Câmara no intuito de averiguar o nível de satisfação das pessoas face ao Projecto. De acordo com a Presidente da Câmara,

“[E]m Palmela, temos trabalhado esta ambição de aumentar a efetividade da participação da população numa direção própria: a de procurar construir um processo participativo que, sendo consultivo, procure

construir condições para alguma capacidade de controlo do processo por parte dos participantes. Como? Através do carácter universal, descentralizado e regular (todos os anos) do processo de consulta/debate público, com uma forte componente de prestação de contas; e através da constituição de uma Comissão de Acompanhamento, com representantes dos participantes no debate público (participação aberta, por voluntariado)" (VICENTE, 2008: 9-10).

Torna-se relevante que as práticas subjacentes à governação da cidade alicersem-se na "solidariedade social e política de que precisamos para construir a sociedade menos feia e menos arestosa, em que podemos ser mais nós mesmos", na qual a "formação democrática" (Freire, 2009: 42), a partir dos empreendimentos da cidade que educa, é uma condição essencial para o sucesso das suas intervenções. Reconheçamos, pelo que aqui foi dito, que "há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço" (Freire, 2009: 45) e para tal muito contribui o olhar epistémico alternativo que o projecto do Orçamento Participativo possibilita.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alred, G., Byram, M., e Fleming, M. (2003). Introduction. En G. Alred, M. Byram, y M. Fleming, *Intercultural experience and education* (pp. 1-13). Clevedon: Multilingual Matters.
- Associação Internacional das Cidades Educadoras. (2004). *Cartas das cidades educadoras*. Barcelona: AICE.
- Beck, U. (2002). The cosmopolitan society and its enemies. *Theory, Culture & Society*, 19(1-2), 17-44.
- Bertalanffy, L. (1975). *Teoria geral dos sistemas*. São Paulo: Editora Vozes.
- Cidades e Governos Locais Unidos. (2008). *Agenda 21 da cultura*. Comissão de Cultura. Barcelona: Ajuntament de Barcelona - Institut de Cultura.
- Faria, C. V. (2009). *As cidades na cidade. Movimentos sociais urbanos em Setúbal 1966-1995*. Lisboa: Esfera do Caos.
- Freire, P. (1967). *Educação como prática de liberdade* (5.ª ed.). Lisboa: Dinalivro.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia do Oprimido* (45.ª ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2009). *Pedagogia da Autonomia* (29.ª ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Guilherme, M. (2000). Intercultural competence. En M. Byram (Ed.) *Encyclopedia of Language Teaching and Learning*, 297-299.
- Gadotti, M. (n.d.). *A Escola na Cidade que Educa*. Recuperado de Secretaria Municipal da Educação, Cultura, Esporte e Lazer http://www.sme.salvador.ba.gov.br/documentos/carta_moacir.doc
- Giroux, H. (Dezembro, 2005). Entrevista de M. Guilherme. Qual o papel da Pedagogia Crítica nos estudos de língua e cultura? *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 73, 131-143.
- Grosfoguel, R. (2008). Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. *Revista Crítica de Ciências Sociais* (80), 115-147.
- Kim, Y. Y. (2001). *Becoming intercultural: an integrative theory of communication and cross-cultural adaptation*. Thousand Oaks: SAGE.
- Kim, Y. Y. (2008). Intercultural personhood: Globalization and a way of being. *International Journal of Intercultural Relations* (32), 359-368.

- Mignolo, W. D. (2000). *Local histories/Global designs: Coloniality, subaltern knowledges, and border thinking*. Princeton: Princeton University Press.
- Modood, T. (2007). *Multiculturalism: A civic idea*. Cambridge: Policy Press.
- Morin, E. (2002). *Os sete saberes para a educação do futuro*. Lisboa: Instituto Piaget.
- ONU (n.d.). *Declaração Universal dos Direitos do Homem*. Recuperado de <http://www.amnistia-internacional.pt/dmdocuments/DUDH.doc>
- Orçamento Participativo Portugal. (2011). Observatório Nacional Palmela. Recuperado de <http://www.opportugal.org/territorios.php?subcat=undefined&subsubcat=palmela>
- Palacios, J. J. (2004). Corporate citizenship and social responsibility in a globalized world. *Citizenship Studies*, 8(4), 383-402.
- Santos, B. d. (1999). Porque é tão difícil construir uma teoria crítica? *Revista Crítica de Ciências Sociais* (54), 197-215.
- Santos, B. d. (2000). *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento.
- Santos, B. d. (2003). Orçamento Participativo em Porto Alegre: para uma democracia redistributiva. En B. d. Santos, *Democratizar a Democracia: os caminhos da democracia participativa* (pp. 375-465). Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento.
- Santos, B. d., e Nunes, J. A. (2004). Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento da diferença e da igualdade. In B. d. Santos, *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural* (pp. 19-51). Porto: Edições Afrontamento.
- Santos, B. d. (2010a). Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In B. d. Santos, y M. P. Meneses, *Epistemologias do Sul* (pp. 23-71). Coimbra: Almedina.
- Santos, B. d. (2010b). *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. (2ª ed.). Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento.
- Soysal, Y. (1994). *Limits of citizenship: migrants and postnational membership in Europe*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Soysal, Y. (n.d.). *Rights, identity and claims-making*. Recuperado de Brandeis University. International Center for Ethics, Justice, and Public Life. http://www.brandeis.edu/ethics/pdfs/internationaljustice/otheractivities/JAC_Soysal.pdf
- Torres, C. A. (2001). *Democracia, educação e multiculturalismo: dilemas da cidadania em um mundo globalizado*. Petrópolis: Editora Vozes.
- UNESCO. (2010). *World report: Investing in cultural diversity and intercultural dialogue [Executive summary]*. Paris: UNESCO Publishing.
- Vicente, A. (2008). *Discurso da Sessão de Abertura do 2º Encontro Nacional sobre Orçamento Participativo e Democracia Local*. Recuperado de http://www.op-portugal.org/downloads/Actas2_Palmela.pdf
- Vieira, R. (2004). Identidades reconstruídas: O caso dos professores com mobilidade social ascendente. *Actas dos ateliers do V Congresso Português de Sociologia. Sociedades Contemporâneas: Reflexividade e Acção Atelier: Identidades e Estilos de Vida* (pp. 59-68). Braga: Associação Portuguesa de Sociologia.



ESTRATEGIAS DE COMUNICACIÓN PARA EL DESCUBRIMIENTO Y USO DE RECURSOS EDUCATIVOS ABIERTOS

*Reyna Rivera Morales, Alejandro López Ibarra,
y María Soledad Ramírez Montoya*

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2011) - Volumen 9, Número 4

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num4/art8.pdf>

Fecha de recepción: 7 de abril de 2011
Fecha de dictaminación: 12 de julio de 2011
Fecha de aceptación: 23 de julio de 2011



La transformación social, cultural, económica y tecnológica que ha sufrido el mundo en la era de la globalización no excluye a los sistemas educativos. Precisamente, el uso de la tecnología ha sido una estrategia escolar para enfrentar estos vertiginosos cambios. Ahora las instituciones ofrecen a sus alumnos computadoras y acceso a la red como herramientas de aprendizaje modificando, inicialmente, el concepto de escuela como único canal del saber, después, el profesor como protagonista de la enseñanza y, finalmente, el libro de texto como única fuente de estudio. Las bibliotecas cedieron espacio a los portales y cualquiera que se conecte a internet posee una fuente de datos incalculables. Sin embargo, la cantidad de recursos no garantiza su calidad. Un gran número de profesores y alumnos aún no reconocen el término Recursos Educativos Abiertos (REA) y cuando necesitan información recurren a buscadores comunes sin reparar en la autenticidad de los datos, el prestigio del proveedor y del autor. Por tanto, es indispensable que el Movimiento Educativo Abierto traspase fronteras de ciertas instituciones y grados académicos y cobre mayor importancia.

El Movimiento Educativo Abierto surgió a principios de la década pasada, con la premisa de compartir la información para disminuir la brecha entre las comunidades con acceso a información y aquellas con mayores dificultades para ello. Así, aparecieron universidades en Estados Unidos, como el Massachusetts Institute of Technology (MIT), quienes ofrecieron sus programas de estudio a través de Internet con la característica de libertad de uso, a lo que se le llamó el OpenCourseware. Ese hecho dio paso a la creación del movimiento abierto, siendo una de sus manifestaciones los Recursos Educativos Abiertos (REA) y que se caracterizan por ofrecer materiales digitalizados de forma libre y abierta a educadores, estudiantes y autodidactas para utilizar y re-utilizar en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación (UNESCO, 2002).

Por sus contribuciones en la democratización del conocimiento, el Movimiento Educativo Abierto es un fenómeno que se ha venido desarrollando y analizando, principalmente en los países europeos y en Estados Unidos, no así en los países emergentes, como es el caso de México y de los países de Latinoamérica, donde su desarrollo es aún muy reciente. Sin embargo, dada la importancia que representa para nuestros países el poder contar con materiales, cursos, recursos de gran calidad, resulta relevante trabajar en esta temática y así lo han entendido académicos e investigadores que han enfocado sus estudios a dar un seguimiento a las experiencias en el campo del uso, reúso y transferencia del conocimiento, en el área de libre acceso, como un medio de ayuda en los esfuerzos de la educación para la justicia social.

Los REA no deben ser vistos sólo como información gratis de internet, sino como recursos de calidad con respaldo académico; sin restricciones de uso; sin requerimientos de software especiales y que instituciones de prestigio han recolectado cubriendo varios campos de estudio. Estos esfuerzos se ven consumados en repositorios de universidades que han elaborado catálogos de REA como el Temoa, del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM), que ofrece las ventajas de cualquier repositorio permitiendo la interacción entre profesionales de la educación para compartir experiencias sobre la aplicación de estos REA en el aula. Esta carencia en la labor docente, sobre la calidad de la información de internet, justifica el problema de investigación. Según Sandín (2003) se debía evitar que fuera general, superficial o técnico dirigiendo el enfoque, no sólo a la producción de conocimiento, sino a la transformación de la práctica.

Así se enunciaba la pregunta principal de investigación: ¿qué estrategias de comunicación se pueden usar para potenciar el uso de REA en un ambiente de enseñanza innovador? Se presentaba como objetivo general el analizar diversos procesos de comunicación para fomentar el uso de REA en la enseñanza, con

el fin de describir estrategias que ayuden a los profesores a descubrir y usar estos materiales en el nivel de secundaria, en una institución privada en la zona conurbada sur de Guadalajara (México). Finalmente, se definían los objetivos específicos: 1) Reconocer procesos de comunicación institucional para fomentar el uso de REA en la práctica docente. 2) Innovar los procesos de enseñanza con el uso de REA obtenidos del Temoa. 3) Proponer estrategias para un mayor impacto en el uso de REA en clases de secundaria.

Se buscó identificar estrategias de comunicación institucional que difundieran las ventajas del Temo a impactando, inmediatamente, la práctica docente y beneficiando a los alumnos al aprender de forma diferente, usando internet pero respetando derechos de autor, cambiando radicalmente la clase al prestar mayor atención y tomar un rol participativo. Esta situación ponía al descubierto un conflicto en el trabajo pedagógico ya que, según Sandín (2003), los problemas educativos son en la medida en que afectan la práctica cotidiana del profesorado y tienen repercusión en el proceso de aprendizaje del alumnado.

Por otra parte, la conveniencia de este trabajo quedaba sustentada en los beneficios a obtener al potencializar el uso de un catálogo de REA, haciendo que maestros y alumnos elevaran sus criterios de selección de recursos, la calidad de sus fuentes y mejorando su trabajo. Esta implicación práctica se reflejaría en las aulas innovando el quehacer educativo del plantel, pues la didáctica de los docentes y la forma en que los alumnos abordarían el contenido se transformarían significativamente. El valor teórico se precisaba al descubrir estrategias de comunicación efectiva que se identificaran y aplicaran en otras instituciones para ampliar la difusión del movimiento REA, permitiendo generalizar resultados y aportando conocimientos sobre técnicas de comunicación en instituciones para el fomento de innovaciones en la práctica docente. El fin era crear, no sólo ambientes de enseñanza innovadores, sino también la promoción de conceptos como educación abierta y equidad educativa.

1. MARCO CONTEXTUAL

La investigación se realizó en una escuela privada al sur de la ciudad de Guadalajara (México), creada hace cuatro años. Ofrecía educación bilingüe desde jardín de niños hasta preparatoria, con modernas instalaciones e infraestructura tecnológica de alto nivel: cada aula contaba con computadora de escritorio para el docente, internet inalámbrico y cañón proyector. Además tenía un laboratorio de computación equipado con 40 computadoras.

Los alumnos pertenecían a un nivel socioeconómico medio y alto, la mayoría contaba con computadora en casa, e incluso algunos con equipo portátil, y contaban con internet en su teléfono móvil. En el caso específico de secundaria todos los alumnos, 77 en total, tenían acceso a internet, poseían una cuenta de correo electrónico y tenían comunicación vía chat con sus maestros. Esto evidenciaba que los alumnos estaban familiarizados con el uso de la tecnología. Por otro lado, se explicó de manera general el trabajo de los profesores en el plantel, ya que también estaban familiarizados con el uso de tecnología. Según el programa formal de la materia, los docentes recurrían frecuentemente a información de internet para preparar e impartir clases. Asimismo, existían evidencias de comunicación interna usando tecnología, porque en secundaria cada profesor manejaba listas electrónicas que generaban reportes académicos, mismos que eran enviados a los tutores de grupo, quienes a su vez, los enviaban a los padres de familia por correo electrónico. Con esta última acción se evidenciaba el uso de tecnología también para comunicación externa.

Demostrado que la tecnología tenía un lugar importante en los procesos educativos y como herramienta

de comunicación interna y externa, se reconoció que el plantel era idóneo para potenciar el uso de REA. Se ponía en evidencia la dimensión didáctica en la que se trabajó al promover el uso de herramientas que mejoraran las estrategias de enseñanza de los maestros. A este respecto no existen estudios previos en la institución.

2. MARCO TEÓRICO

Dentro de la revisión de la literatura se abordó primero el tema *Técnicas y estrategias de comunicación para usar recursos en ambientes de enseñanza innovadores*. Se inicia definiendo la comunicación institucional como el medio que orienta conductas individuales y establece relaciones interpersonales en una organización de redes (Almeida, Flores y Ochoa, 2010; La Porte, 2005). Luego, se analizan ciertas características como las funciones en una organización: control, motivación, expresión emocional e información (Robbins, 2004); los objetivos como integrar una identidad coherente y unívoca, mediar identidad e imagen y flexibilización de la organización como institución abierta al cambio (Weil, 2003); tipos de comunicación y públicos internos y externos (Marañón, Bauzá y Bello, 2006); las fases del programa de comunicación institucional como investigación, programación, realización y evaluación (La Porte, 2005). Se reconoce, posteriormente, un plan estratégico de comunicación efectiva en tres etapas: análisis situacional, diseño del plan, y ejecución y seguimiento (Fuentes, 2005). Y, finalmente, se exponen acciones específicas de una estrategia escolar para implementar una innovación, como son: mensajes adecuados al público objetivo, comunicar beneficios, lanzar conceptos operativos, integrar pedagogía y técnica, contextualizar, promover acciones, considerar la transversalidad internacional y curricular, y crear un proceso entretenido y accesible (Solano, 2008).

Sobre ambientes de enseñanza innovadores se explicaron algunas ideas: la cibercultura como los nuevos modos de ser, comunicarse y conocer creada por ambientes sociales desarrollados por las tecnologías de información y comunicación (TICs), (Moreno, 2007); las escuelas renovadoras de procesos de enseñanza y aprendizaje, además, innovación educativa con uso de tecnología (Makkula y Sinko, 2009); el nuevo rol participativo docente como facilitador de información, consultor y tutor virtual e incluso agente innovador (Freire, 2009); el papel activo del alumno en el proceso de aprendizaje (Labori y Oleagordia, 2001); las dinámicas actuales de los cursos y la escuela como grupo colaborativo dejando atrás el concepto de sistemas cerrados y haciendo frente a los cambios generados por el uso de tecnología, donde los alumnos se aburren en las clases tradicionales (McAnally-Salas, Navas y Rodríguez, 2006 ; Ramírez, Celaya y Lozano, 2010). Finalmente, se revisan ideas sobre la tecnología como fuente de aprendizaje, ya sea como material didáctico, contexto natural, o bien como medio de comunicación e interacción, ya sea vía correo electrónico, video conferencias, enlaces asincrónicos, etc. (Herrera, 2001) y, finalmente, los entornos virtuales de aprendizaje, cuyo empleo deliberado de recursos digitales permite la gestión del conocimiento (Edel-Navarro, 2010).

En el segundo tema, *Recursos Educativos Abiertos para ambientes de aprendizaje*, la teoría revisada permite definir los REA como materiales digitales de libre acceso y uso, para consultar, compartir o cambiar con fines didácticos y que buscan superar la brecha digital (D'Antoni, 2008; Hylén, 2006). En seguida se narran los antecedentes del movimiento REA desde la creación de la iniciativa *OpenCourseWare*, en el 2001 (Seely y Adler, 2008; Centro para la Investigación e Innovaciones Educativas -CIIE-, 2008; Flemming y Massey, 2007). Con la finalidad de lograr una apropiación completa del concepto se desglosa el significado de los términos *apertura*, como acceso abierto y gratuito; *recurso*,

como material a utilizar de diferentes tipos como videos, juegos, ejercicios interactivos, entre otros; y, finalmente, el término *educativo*, que alude al uso para el cual son creados estos recursos. Posteriormente, se refieren implicaciones tecnológicas como software, herramientas, iniciativas de interoperabilidad y protocolos para el manejo de los REA (Alonso, Subirats y Martínez, 2008); disposiciones legales y derechos de autor que amparan a creadores de REA como el uso de la licencia *Creative Commons* (CIIE, 2008); la participación de REA en la educación, como modelos de planificación curricular, estimulan la mejora continua, aumentan el aprendizaje y atienden al concepto de educación sin fronteras (Kumar, 2010 ; Seely y Adler, 2008) y, por último, la participación de instituciones como Yale, Michigan, Lund Southampton, Carnegie Mellon y otras universidades que cuentan con repositorios de REA (Burgos, 2010).

En México hay nueve instituciones participantes en el proyecto *OpenCourseWare*, entre ellas está el ITESM que también ofrece un catálogo web llamado Temoa, cuyo nombre original fue Knowledge Hub. Temoa se creó en el 2008 como un intento por colaborar al rezago educativo mundial. Ofrece recursos clasificados por expertos reduciendo el tiempo de búsqueda ya que ofrece varios filtros: según grado académico, tipo de recurso, idioma, etc. Además, favorece la integración de comunidades académicas y permite la evaluación colegiada de los REA (Burgos, 2010; Temoa, 2010).

El último tema revisado en literatura previa contempla otras investigaciones, por lo que se estudiaron trabajos que contribuyeron con conocimientos sobre los elementos que intervienen en el flujo de mensajes al interior de una escuela como el presentado por Terrén (2004) que identifica conceptos teóricos sobre procesos de comunicación en escuelas y, en el mismo sentido, Günbayi (2007) analiza la eficacia en los procesos comunicativos dentro de las escuelas en Turquía. Sobre innovaciones escolares se consultaron proyectos como los trabajos de Sharma (2001) que comparte innovaciones pedagógicas y curriculares realizadas en la India. En el ámbito más específico de la importancia de los procesos comunicativos en las instituciones, Alcorta y Mantinian (2004) exponen la importancia de la comunicación institucional y la creación de un centro de comunicaciones en una universidad; Suchan (2006), por su parte, señala cambios de las prácticas de la comunicación organizacional en instituciones, y Zwijze-Koning y De Jong (2009), aportan una investigación sobre problemas y soluciones en el área de comunicación en las escuelas.

En el ámbito de investigaciones previas sobre la importancia que se otorga al uso de REA en ambientes de aprendizaje, como medios de democratización del conocimiento se enuncian los estudios de Wenk (2010) que destaca a los REA como elementos que pueden ayudar a facilitar el trabajo de los docentes, asimismo, describe las características de los recursos como materiales didácticos y los medios para obtener recursos adecuados conforme a los objetivos de enseñanza; los trabajos de Dinevski (2008) que analiza diversos aspectos como el e-learning y el m-learning relacionados con el movimiento educativo abierto y el uso de REAs en el proceso de enseñanza-aprendizaje (especialmente interesante resulta el análisis de la relación entre el uso de REAs y el desarrollo de la competencia para el aprendizaje para toda la vida, como un elemento indispensable en la era de la globalización), y los trabajos de Piedra, Chicaiza, López, Tovar y Martínez (2009) que ilustran el proceso mediante el cual, con el uso de REA, las relaciones entre docentes y alumnos pueden ser transformadas, cambiando el proceso de enseñanza-aprendizaje basado en la transmisión del conocimiento a uno centrado en el alumno. En el ámbito de compartir recursos y esfuerzos para el uso de REA se presentan los trabajos de Petrides, Nguyen, Kargliani y Jimes (2008) que se plantean el uso, reúso, modificación y creación de REA como un medio para la colaboración de los participantes en repositorios de REA, prácticas en las cuales intervienen tanto

estudiantes como docentes, y que permiten la adaptación de los recursos a objetivos de enseñanza y aprendizaje específicos y locales; y, en el ámbito latinoamericano, Burgos y Ramírez (2010, 2011) y Ramírez y Burgos (2010) han expuesto los trabajos de investigación que se han estado realizando, donde los REA son considerados estratégicos para trabajar con la democratización del conocimiento y como una herramienta para que las instituciones (principalmente las de escasos recursos) puedan contar con materiales de alta calidad para sus procesos educativos.

Pese a los esfuerzos académicos y de investigación que se han realizado a nivel nacional e internacional, el estudio del proceso comunicativo, dentro de una institución educativa, utilizado específicamente para compartir los beneficios de los REA y fomentar su uso en ambientes de enseñanza innovadores es un tema que parece soslayado. Por todo lo anterior, es relevante para todos aquellos que participan de alguna manera en la actividad educativa (docentes, alumnos, directivos, investigadores, etc.) conocer cuáles podrían ser las estrategias de comunicación que fomenten el conocimiento y el posterior uso de los REA.

3. MARCO METODOLÓGICO

Partiendo de la pregunta de investigación se ubicó este trabajo dentro del paradigma cualitativo como una investigación de tipo descriptivo exploratorio. Según Guba y Lincoln (1994) una investigación cualitativa es un conjunto de prácticas interpretativas de investigación pero también es un espacio de discusión o discurso metateórico, así que este proyecto sirvió de escenario reflexivo sobre comunicación interna, ambientes de enseñanza innovadores y REA. Sandín (2003) la define como una actividad sistemática para la comprensión profunda de fenómenos educativos y sociales, la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, la toma de decisiones y el descubrimiento y desarrollo de conocimientos organizados, por lo que se colectaron datos para entender el proceso comunicativo que se dio en la escuela al potenciar el uso de REA.

Se eligió un muestreo no probabilístico, de la población total y se optó por una muestra representativa a juicio del investigador que atendiera estrictamente a las necesidades de información expuestas por el problema de investigación (Giroux y Tremblay, 2004). En el estudio se seleccionó una muestra de académicos, estudiantes y expertos en el área de innovación educativa y comunicación, con miras a coleccionar información desde las miradas de los usuarios (profesores y alumnos) y de expertos en áreas estratégicas de este estudio (innovación y comunicación), con el fin de tener la visión de los ejes que permitieran llegar a identificar estrategias comunicativas académicas para el conocimiento y uso de REA.

Según las unidades de análisis: maestros, estudiantes y expertos, para la muestra se eligieron a los profesores de Geografía, Historia, Educación Cívica y Física de un total de 10 profesores, nueve alumnos (tres por cada grado) de un total de 77 alumnos y cuatro expertos: dos en el área de comunicación para reconocer temas relacionados con el proceso comunicativo institucional, el coordinador de Temoa y un implementador de proyectos de innovación. Partiendo del tema *Estrategias de comunicación para potenciar el uso de REA para procesos de enseñanza innovadores*, se definieron categorías e indicadores usando un cuadro de triple entrada que, según Ramírez (2008), es un organizador de información que apoya a la construcción de instrumentos. Las categorías fueron: proceso de comunicación institucional (indicadores: estrategias de comunicación interna, tipos de comunicación y comunicación efectiva); uso de REA (indicadores: concepto REA, ventajas y beneficios del uso de REA y repositorios); y la tercera categoría fue ambiente de enseñanza innovador (indicadores: uso de tecnología en el proceso de

enseñanza, ventajas del uso de REA en un ambiente escolar, así como los roles del profesor y el alumno en el manejo de TIC en el aula).

4. TÉCNICA DE RECOLECCIÓN DE DATOS Y APLICACIÓN DE INSTRUMENTOS

Giroux y Tremblay (2004) señalan que la entrevista tiene un papel importante en las investigaciones de naturaleza exploratoria ya que para este tipo de trabajo ayudan a delimitar algunos de los factores que intervienen en el fenómeno. Se diseñaron entrevistas semiestructuradas que colectaban datos de las tres categorías establecidas en el cuadro de triple entrada y se atendió a la recomendación de Ramírez (2009) de elaborar impresos para la colección, solicitar permisos y asegurar la funcionalidad de los instrumentos. Para la validez y justeza se optó por la triangulación metodológica realizando varios instrumentos para recolectar los mismos datos. Giroux y Tremblay (2004) dicen que es necesario probar el instrumento de recolección, mediante una prueba piloto que arrojó los siguientes resultados: 1) Entrevista con maestros: las preguntas del instrumento fueron claras, pero la cantidad de preguntas fue excesiva. 2) Entrevista con alumnos: algunas preguntas debían ser aclaradas, necesitan capacitación pues faltaba comprensión del tema. 3) Entrevista con coordinador de Temoa: algunas preguntas eran demasiado generales, sugirió temas para el marco teórico e informó sobre la planeación de una campaña de difusión de Temoa. 4) Entrevista con experto en comunicación: se percibió que las preguntas del instrumento le resultaron claras y dominaba el tema.

La aplicación de instrumentos se realizó de la siguiente manera: se obtuvieron permisos para el acceso, se realizaron las entrevistas observando las habilidades propuestas por Álvarez-Gayou (2003): conocimiento del tema, capacidad y claridad de expresión, amabilidad, sensibilidad, apertura, capacidad directiva y capacidad interpretativa. El orden de aplicación fue el siguiente: primero docentes y alumnos en la propia institución, la de los expertos en comunicación fue en sus empresas, igual que la del experto en implementación de proyectos educativos. La del coordinador de Temoa se realizó vía telefónica.

5. RESULTADOS

Se presentan los resultados obtenidos en la aplicación de los instrumentos organizados de acuerdo a las tres categorías abordadas

5.1. Primera categoría. Proceso de Comunicación Institucional

El experto en implementación de proyectos educativos señaló cuatro fases para un programa de comunicación. 1) Análisis: definir y conocer el receptor, la cobertura, los recursos y medios, y los tiempos para realizarlo. 2) Diseño: planear con objetivos, metas, actividades, tiempos y participantes. 3) Desarrollo: elaboración de materiales. 4) Ejecución: acciones concretas de comunicación. 5) Evaluación: medir los resultados de la comunicación.

Los expertos en comunicación coinciden que un plan estratégico necesita establecer los objetivos, conocer las necesidades para establecer los pasos a seguir, identificar los medios idóneos, ocuparse de la cuestión creativa y reconocer las áreas de oportunidad. Uno de estos comunicadores señaló que los mensajes deben ser claros y enfocados a la estrategia por lo cual, a veces, será necesario segmentar el público. Relacionándolo con este punto, el otro experto hizo hincapié en la selección de medios. El

experto en proyectos educativos enfatizó que debe realizarse una minuciosa selección de emisores, medios y mensajes para que pueda lograrse el objetivo.

El mismo experto en implementar proyectos educativos señaló las creencias y actitudes del profesorado ante un cambio educativo: temor a ser desplazado y enfrentar situaciones nuevas de aprendizaje que rompa con sus paradigmas. Al respecto, tres de los maestros coincidieron en señalar que el docente tiene una actitud reacia ante el cambio, porque provoca dudas, inseguridades o incluso la percepción de aumento en la carga laboral. Sin embargo, uno de los profesores aclara que la actitud es positiva porque finalmente los cambios facilitan el trabajo y todos ganan.

En el punto de cómo se da la gestión en los procesos de comunicación dentro de la institución, dos maestros reconocen la figura del director, una más señala los medios como el correo electrónico, la comunicación interpersonal y los memorándums, siendo estos últimos también señalados por tres de los cuatro profesores como las formas en que se comunican las actividades de la institución. Los cuatro profesores reconocen el organigrama y también coinciden al indicar que la comunicación interpersonal es usada para establecer acuerdos entre maestros y dirección. Mientras que un maestro señala que el agente de cambio es la propia Secretaría de Educación Pública, uno de los docentes no logra identificar ese rol y dos maestras coinciden en aclarar que los maestros pueden ser agentes de cambio, pero que la última decisión es tomada por el director.

En lo que respecta al papel del profesor en la eficacia de la comunicación institucional, dos maestros señalan que se debe ser claro y abierto para comunicarse, pues en gran medida son reflejo de la institución, y otro docente se limita a decir que el papel del profesor es cumplir con lo que el plan de estudios le marca. Sin embargo, el implementador de proyectos didácticos reconoce que el profesor es uno de los ejes principales pues es ejecutor de muchos de los procesos y de su actitud depende la eficacia de la comunicación.

5.2. Segunda Categoría. Uso de REA

Los cuatro profesores y los nueve alumnos identifican la diferencia que existe entre REA y lo que ofrece libremente internet. Los alumnos señalaron que los REA están elaborados específicamente para estudiantes, enseñan más y su información es verídica. El coordinador del Temoa señala que la diferencia radica en la última palabra de la frase Recursos Educativos Abiertos.

Todos los maestros y los alumnos coincidieron en la importancia del reconocimiento de los derechos de autor porque les da confianza, pueden consultar otros recursos de ese mismo autor, es una prueba de que la información es real, para que no los cambien, etc. Por su parte, el coordinador del Temoa hizo una distinción entre derechos morales y derechos patrimoniales. Los cuatro profesores coincidieron sobre el impacto positivo que tuvo el uso de REA en su clase y sobre los incentivos para que los profesores utilicen REA en clase, uno de los maestros contestó que ninguno, otro que le ayuda para que los alumnos estudien fácilmente, otro que llevar un buen material a clase y enseñar de forma innovadora, y un cuarto profesor dijo que el incentivo debe ser la propia inquietud intelectual.

Referente a la participación de las escuelas en el movimiento REA, el coordinador del Temoa explicó tres razones: coadyuvar esfuerzos para reducir el rezago educativo mundial, brindando acceso a material educativo a zonas marginadas para un mayor bienestar; compartir conocimiento entre escuelas, para desarrollar mejoras en la sociedad; la difusión del conocimiento pues al informar y educar a la sociedad, se desarrolla y se promueven beneficios.

El coordinador del Temoa aclaró las competencias necesarias para maestros y alumnos: competencia tecnológica, manejo de información y alfabetización en medios tecnológicos. Sobre los conocimientos de un docente para usar REA, un profesor mencionó conocer el tema, otro el manejo de la computadora, uno más que leer y seguir instrucciones, y otro que se necesita voluntad. Cinco alumnos contestaron que los profesores supieran usar la computadora y conocer el tema, tres respondieron saber manejar las herramientas del portal y un alumno contestó conocer el tema.

Sobre los saberes requeridos por el alumno, dos maestros señalaron que conocer el tema, otro indicó que llevarlo al laboratorio de cómputo, y otro profesor dijo que el manejo de la computadora. Los alumnos también reconocieron cuáles son los conocimientos que necesitarían para el uso de los REA, seis dijeron saber usar la computadora y el internet y tres de ellos opinaron que conocer el portal.

Acerca de los retos del movimiento REA, dos profesores indicaron que el uso constante, otro docente expuso que el deseo de cambiar sin miedo, y el otro maestro no dio respuesta. El coordinador del declaró que el REA es un medio y un fin pero que quien hace la labor de transformación es el profesor, pues con su práctica docente logra transformar el aula. El coordinador del catálogo web expresó que es importante hacer conciencia de la existencia de estos materiales, y que es necesaria mayor difusión del tema, pues pocos conocen aún los REA y su potencial educativo.

Abordando el punto de los repositorios, el coordinador del catálogo de REA los definió con precisión. Tres de los cuatro maestros identificaron también el concepto y sus características, sólo uno no respondió. Los nueve alumnos reconocieron al repositorio como un lugar virtual donde se almacena información de muchos temas. Precisamente, el coordinador del Temoa explicó que éste no es un repositorio, sino un catálogo que clasifica, categoriza y hace referencia a otros materiales que se encuentran en otros repositorios.

Respecto al catálogo Temoa, los cuatro profesores tuvieron comentarios positivos calificándolo como innovador, completo, con buena información, de fácil manejo y actualizado. Un profesor señala que le faltan más temas. El coordinador del Temoa explicó las ventajas: ayuda al profesor a reducir los tiempos de búsqueda, brinda materiales validados, se respetan derechos de autor y se promueve una comunidad académica.

Los cuatro profesores coincidieron en los beneficios del uso de REA obtenidos del Temoa: el alumno aprendió más rápido, la información visual ayudó a entender el tema, fue sencillo, la clase fue amena, diferente y divertida. Los nueve estudiantes reconocieron los beneficios: cinco dijeron que aprendieron más sobre el tema y cuatro reconocieron que hubo mayor atención y participación.

El coordinador del Temoa dijo que su objetivo es impactar la educación de forma distinta a las clases tradicionales y las estrategias expositivas, cambiando el rol del profesor de expositor a facilitador.

5.3. Tercera categoría. Ambiente de Enseñanza Innovador

El coordinador del Temoa señaló tres tipos de innovación: radical, incremental y mejora continua. Los cuatro profesores reconocieron el término innovar como un aspecto de cambio positivo y reflexionaron sobre los cambios en la labor docente por el uso de TICs obteniendo reflexiones variadas como: acceso a mayor información, actualización, mejora de la clase, reutilización del material didáctico y la inmediatez.

Los cuatro profesores aclararon los beneficios al usar TICs en clase: apoya al profesor con la comparación de contenidos, mayor participación del alumnado, se evitan las clases meramente expositivas, mayor

rapidez y entretenimiento. Cuatro alumnos dijeron que prestan mayor atención cuando usan TICs, tres reconocieron que aprendían más fácil y rápido, uno dijo que para modernizarse al aprender un tema, dos aclararon que para hacer más dinámica la clase y comprender mejor.

Según tres profesores, las TICs son fuente de aprendizaje desde el momento en que las emplean los maestros, las usan los alumnos y se benefician. Además, reconocen el papel del profesor como guía, ejemplo y apoyo. Los alumnos también reconocieron las TICs como fuente de aprendizaje: cuatro estudiantes dijeron que al utilizarlas, dos dijeron que con el internet se tiene acceso a más información, dos reconocieron que para entender de forma diferente y atractiva, y uno comentó que al observar y aprender probando cosas nuevas.

El coordinador del Temoa destacó que la tecnología por sí misma no propicia un cambio: de nada sirve la tecnología en el salón de clases, si el profesor no está capacitado. Así que, sobre el papel del profesor en los nuevos ambientes de enseñanza, el coordinador destacó que es importante que el profesor cambie junto con el aula. Además, señaló el papel del alumno en los nuevos ambientes de aprendizaje: si el alumno participa y se involucra en el proceso de aprendizaje, tiene mayor nivel de retención.

6. DISCUSIÓN

Para el análisis de los datos, Ramírez (2008) recomienda confrontar los resultados con la revisión teórica para identificar hallazgos significativos, explicar el soporte válido y confiable, y finalmente, que la interpretación logre explicar el sentido del hecho, sustentado en datos empíricos para darles significado. Así que, utilizando el eje horizontal del cuadro de triple entrada, se trianguló la información obtenida en la colección de datos para el análisis de resultados por categorías evitando ambigüedades. A continuación se presentan los hallazgos por cada una de las tres categorías abordadas.

6.1. Primera Categoría. Proceso de Comunicación Institucional

En una escuela es vital un programa de comunicación. Se expusieron fases de un plan de comunicación: análisis situacional y objetivos; diseño y planeación; desarrollo de materiales; ejecución y evaluación. La Porte (2005) expone cuatro fases: investigación, programación, realización y evaluación. Fuentes (2005) señala tres etapas: análisis situacional, diseño del plan, y ejecución y seguimiento. El proceso de comunicación en una escuela debe ser un proceso planeado para lograr los objetivos eficazmente. Debe iniciar con un análisis de la situación para reconocer el terreno y orientar los esfuerzos de comunicación de forma correcta y oportuna.

La motivación es importante para la comunicación del cambio educativo. Se afirmó que la motivación favorece el trabajo y el funcionamiento de la institución. Alcorta y Mantinian (2004) explican que motivar es importante, pues la estrategia tendrá mayor eficacia si tiene más colaboración y si la percepción de los beneficios es clara. Promover un cambio no es fácil, pero la motivación como herramienta para gestar una innovación es más útil si se comunican los beneficios a obtener.

Todo cambio educativo enfrenta creencias y actitudes de los docentes. Se identificó que los maestros son reacios al cambio porque se gestan dudas e inseguridades. Terrén (2004) expone que el docente es sujeto de rutinas que le dan seguridad y le ahorran esfuerzos, por lo que ven la innovación como una mayor exigencia profesional sin reconocimiento. Para promover cambios hay que analizar las creencias y

contrarrestarlas con: motivación de tipo personal, mayor explicación de ventajas y beneficios, o bien con estímulos institucionales.

El profesor es protagonista en la eficacia de la comunicación para promover innovaciones. Se encontró que el maestro es reflejo de la escuela y debe ser claro al comunicarse pues de su actitud depende una comunicación eficaz. Sharma (2001) expone que muchas innovaciones son presentadas a título personal por docentes, sin embargo en ocasiones no resultan por no tener apoyo institucional. El docente sufre los problemas en los procesos de aprendizaje de sus alumnos identificando puntos de mejora desde un ángulo diferente, así que sus propuestas deberían ser consideradas con mayor apreciación.

Un clima positivo en una escuela es vital para los procesos de comunicación interna. Se identificó que el ambiente debe ser claro, confiable y recíproco. Los docentes tuvieron discrepancia sobre el ambiente de la institución. Günbayi (2007) explica que puede haber desacuerdos pero es necesario que las ideas opuestas se transmitan, reciban y comprendan, así se facilita la comunicación efectiva. Dentro del clima institucional, cuando la comunicación es armoniosa los empleados cumplen sus funciones con eficiencia, evitando rumores y comentarios.

6.2. Segunda Categoría. Uso de REA

Existen incentivos para el uso de REA por parte de los docentes. Quedó claro que al emplear REA se percibió: el alumno aprende fácilmente con material de calidad, enseñanza de forma innovadora y cubren la propia inquietud intelectual. El CIIE (2008) enumera cuatro incentivos: motivación altruista de compartir, beneficio no monetario como publicidad y reputación, libre distribución compartida por razones económicas y reconocer que si puede servir a otros, merece la pena compartirlo. Se identifican los incentivos y la forma en la que influyen en un docente para el uso y la elaboración de REA, sobre todo porque la labor docente implica compartir conocimientos.

Hay razones para promover la participación institucional en el movimiento REA. El coordinador del Temoa expuso motivos como: el esfuerzo común para reducir el rezago educativo; acceso a material educativo en áreas marginadas; compartir conocimiento entre escuelas; desarrollar programas de beneficio social y difundir el conocimiento para educar a la sociedad.

Existen competencias para el uso de REA. Se manifestó que maestros y alumnos necesitan tres competencias: tecnológica, manejo de la información, y alfabetización en medios tecnológicos. Navas y Rodríguez (2010) señalan que el docente debe adquirir competencias instrumentales a través de la experiencia, siendo autosuficiente para producir y adaptar REA, desarrollarlos, mejorarlos, elegirlos y aplicarlos. El uso de REA es sencillo pero implica ciertas competencias para su manejo, problemática sencilla de resolver con cursos de capacitación.

Los REA enfrentan retos como elementos transformadores de la educación. Se percibió que el movimiento tiene problemas como difusión, promoción del uso constante y la voluntad de innovar por parte de los docentes. Kumar (2010) coincide sobre este poder transformador y señala el uso de REA en el cambio educativo. Contribuir a la promoción del movimiento REA es colaborar con la educación, sin fronteras, buscar educar para transformar y promover mejoras, no sólo en un entorno inmediato, sino en una esfera mayor.

El portal Temoa no es un repositorio y sus beneficios son reconocidos después de utilizarlo (y esa es una de sus principales áreas de oportunidad). El coordinador lo definió como un catálogo que clasifica, categoriza y referencia materiales de otros repositorios, para una búsqueda sencilla y atractiva. Burgos

(2010) aclara que es un catálogo público multilinguaje que facilita un motor de búsqueda. Temoa es un mediador de REA que satisface necesidades de información y materiales didácticos. Las ventajas son claras. Sin embargo, el portal necesita mayor promoción para tener más usuarios.

6.3. Tercera Categoría. Ambiente de Enseñanza Innovador

El concepto innovación es de conocimiento generalizado y su relación con el uso de la tecnología en la educación tiene un significado positivo. El término innovación se relacionó con cambios positivos. Sharma (2001) define innovación como la introducción y aplicación de un proceso nuevo en un grupo para ser adoptado e intentar beneficiar, no sólo al individuo, sino a la sociedad en general. La connotación positiva que se le atribuye a las innovaciones educativas debe aprovecharse para la ejecución de esos cambios usando herramientas tecnológicas. Fuentes (2005) dice que la tecnología es un medio para potencializar la innovación más no la finalidad, que se debe considerar innovar en la dinámica académica y recomienda gestionar el cambio a partir de la comunicación. El uso de TICs es indispensable para atender las demandas actuales donde los alumnos están familiarizados con los ambientes virtuales. Sin embargo, es importante reconocer que es el docente quien realiza la innovación con sus estrategias de enseñanza.

Los nuevos ambientes de enseñanza-aprendizaje generan cambios en escuelas, maestros y alumnos. Según el coordinador del Temoa, el profesor debe modificar su método de enseñanza y sus estrategias y el alumno debe participar más. Estos ambientes, según Moreno (2007), construyen nuevas maneras de compartir y recrear conocimientos. Freire (2009) indica que una parte de la comunidad ya lo entiende como cambio cultural: la tecnología facilita el aprendizaje. Según Edel-Navarro (2010) la fórmula está en cambiar las formas de concebir, planear, implementar y evaluar las acciones educativas. Es claro que las funciones de escuela, docente y alumno han sido trastocadas, estos nuevos ambientes exigen hoy nuevas competencias, habilidades y compromisos.

7. LOGRO DE OBJETIVOS

Ante el planteamiento del objetivo general de este trabajo: analizar diversos procesos de comunicación para fomentar el uso de REA en la enseñanza, con el fin de describir estrategias que ayuden a los profesores a descubrir y usar estos materiales en el nivel de secundaria, en una institución privada en la zona conurbada sur de Guadalajara, se identificó cómo fue alcanzado al detectar tipos de comunicación interna que se manejan en la escuela para analizar las áreas de oportunidad y enfocar los esfuerzos de un plan de comunicación para promover el cambio. Además, los maestros consideraron importante: la motivación, el rol de un agente de cambio, el papel del líder, el flujo de mensajes a través del organigrama, el clima de comunicación y la apreciación a las aportaciones del profesor. Se infiere: que el ambiente en la institución es propicio para la innovación; que las fases del plan de comunicación se pueden dar sin problema pero ejercidas por un agente de cambio; que el director es considerado el responsable de la toma de decisiones y también es el líder.

En seguida se presenta cómo se lograron los tres objetivos específicos: 1) Reconocer los procesos de comunicación institucional para fomentar el empleo de REA en la práctica docente. Se percibió la combinación de tipos de comunicación tradicional y electrónica como la comunicación interpersonal en juntas, cursos e instrucciones por parte de la dirección, así como memorándums por escrito o por correo electrónico. Este objetivo fue cumplido con el uso de comunicación interpersonal para el primer

acercamiento con el proyecto y con el uso de tecnología al utilizar, primero, un Objeto de Aprendizaje (OA) que desarrollaba la competencia del uso de REA y, finalmente, el empleo en clase del propio recurso. 2) Innovar los procesos de enseñanza con el uso de REA obtenidos en Temoa. Se identificó que el uso de REA obtenidos de Temoa logra que se construyan diferentes formas de compartir conocimientos. Se trata de crear docentes comprometidos con el cambio y la mejora constante a la altura de las nuevas demandas. 3) Proponer estrategias para un mayor impacto en el uso de REA en las clases de secundaria. Se reconocieron el plan de comunicación, uso de la motivación y del liderazgo, identificación de un agente de cambio, flujo de mensajes a través del organigrama, promover un clima positivo en la comunicación institucional y aprovechar el papel mediador del profesor.

8. CONCLUSIONES

En el estudio se planteó la pregunta: ¿cuáles estrategias de comunicación se pueden usar para potenciar el uso de REA en un ambiente de enseñanza innovador? Los hallazgos obtenidos apuntan hacia estrategias como la elaboración de un plan de comunicación que contemple en detalle los pasos necesarios para la comunicación eficaz del cambio, tal como el uso de REA en ambientes de aprendizaje enriquecidos con el uso de la tecnología. En esta estrategia se deben considerar el uso de la comunicación interpersonal, el uso de memorándums por escrito y el empleo del correo electrónico, por ser los medios utilizados con mayor frecuencia. Otros elementos estratégicos destacados en los resultados fueron: la motivación, ya que tener claros los beneficios genera mayor participación; el liderazgo, que dirija la implementación; la presencia de agentes de cambio que detonen mejoras educativas; y las actitudes de los docentes ante las innovaciones para contrarrestar ciertas creencias negativas.

En definitiva, un plan de comunicación permite difundir la innovación de manera estratégica diseñándolo de acuerdo al público, seleccionando medios y utilizando motivación, liderazgo, clima positivo y el profesor como agente de cambio. El uso de REA es un concepto novedoso que aún en ambientes de enseñanza innovadores es desconocido por lo que deben emplearse estrategias de comunicación que potencien su uso. El reto es compartir y difundir.

Ahora bien, si los REA otorgan una oportunidad para compartir y usar materiales de alta calidad, su potencial para la democratización del conocimiento es un vínculo ineludible, entonces ¿podrían estos materiales ser de ayuda en una "Educación para la Justicia Social"? Los estudios realizados (incluido el que aquí se presenta) conectan estos recursos con la "educación para todos", que es el llamado de las Naciones Unidas para que todos tengan la educación básica para el 2014, con el objetivo de cerrar la división digital (Smith y Casserly, 2006).

Si bien esta investigación estuvo enfocada en una institución de nivel socioeconómicamente medio y alto, es conveniente señalar que los hallazgos se consideran relevantes para difundir el uso de materiales de acceso gratuito, de alta calidad, disponibles para la comunidad académica y es precisamente el eje central para trabajar en un aporte para comunidades académicas de niveles socioeconómicos con menos posibilidades de identificar y usar recursos. En este sentido, se aboga por la idea de que en el corazón del movimiento de los REA está la simple y poderosa idea que el mundo del conocimiento es un bien público y que la tecnología en general y el acceso abierto con licenciamiento de los autores para usar sus materiales, proveen una extraordinaria oportunidad para que la comunidad académica pueda compartir, usar y reusar el conocimiento.

Se invita, a través de este escrito, a continuar la temática con futuras investigaciones donde se aborde el uso de REA en todos los niveles educativos, voluntad docente de transformar la educación, nuevas estrategias de enseñanza usando REA, participación de la comunidad académica y la educación sin límites institucionales, que ayuden a una democratización del conocimiento. A partir de los resultados de esta investigación se abre la puerta para futuros estudios con temas como: análisis de estrategias de comunicación para valorar su efectividad en la promoción y uso de REA en todos los niveles educativos; análisis de buenas prácticas en el uso de REA como estrategia para la democratización del conocimiento; análisis de condiciones sociales, culturales, políticas y educativas para pasar de ser consumidores de REA a ser productores de REA (*prosumer*); meta análisis de prácticas educativas que usan REA como estrategia para la reducción de la brecha digital.

Esta investigación pretendió aportar conocimientos sobre las estrategias de comunicación institucional que se da en las escuelas cuando promueven innovaciones como el uso de REA en ambientes de enseñanza innovadores. La discusión y reflexión intentan colaborar con las áreas de comunicación y educación, tratando que este trabajo sea también un medio que colabore con la difusión del movimiento educativo abierto y, por tanto, un elemento de ayuda para la comunidad académica interesada en contar con recursos y materiales para la formación de una mejor sociedad, donde la educación sea un instrumento para lograr la equidad y justicia social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, M., Flores, M., y Ochoa, B. (Febrero, 2010). *La comunicación científica universitaria como estrategia y la migración de sus públicos hacia la era digital*. Trabajo presentado en el II Congreso Internacional de la Asociación Española de Investigación de la Comunicación, Málaga. Recuperado de <http://www.aeic2010malaga.org/upload/ok/343.pdf>
- Alcorta, F., y Mantinian, M. (2004). *La comunicación institucional. Una herramienta estratégica*. Centro de Comunicaciones de la Universidad Católica Sede Asunción: Paraguay.
- Alonso, J., Subirats, I., y Martínez, M.L. (2008). *Informe APEI sobre acceso abierto*. Asociación Profesional de Especialistas en Información (Informe No. 2). Gobierno del Principado de Asturias y Universidad de Oviedo: Oviedo. Recuperado de <http://ria.asturias.es/RIA/handle/123456789/22>.
- Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Paidós educador.
- Burgos, J. V. (2010). Distribución de conocimiento y acceso libre a la información con recursos educativos abiertos. *La educación. Revista digital*, 143. Organización de Estados Americanos (OEA). Recuperado de http://www.educoea.org/portal/La_Educacion_Digital/laeducacion_143/articles/reavladimirburgos.pdf
- Burgos, J. V., y Ramírez, M. S. (2010). Open Educational Resources: Experiences of use in a Latin-American context. *The Seventh Annual Open Education Conference*, Barcelona, España. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10609/5062>.
- Burgos, J.V., y Ramírez, M.S. (2011). Innovative experiences of Open Educational Resources towards academic knowledge mobilization: Latin-American context. Paper presented *Proceedings of OpenCourseWare Consortium Global 2011: Celebrating 10 Years of OpenCourseWare*. Cambridge, MA. USA. Recuperado de http://www.ruv.itesm.mx/convenio/catedra/recursos/material/ci_34.pdf.

- Centro para la Investigación y la Innovación Educativas (CIIE). (2008). *El conocimiento libre y los recursos educativos abiertos*. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y la Junta de Extremadura. Recuperado de <http://www.oecd.org/dataoecd/44/10/42281358.pdf>
- D'Antoni, S. (2008). *Open educational resources: The way forward deliberations of an international community of interest*. Recuperado de <http://www.pontydysgu.org/wp-content/uploads/2008/03/oer-way-forward-final-version-for-printing.pdf>.
- Dinevski, D. (2008). Open Educational Resources and lifelong learning. Proceedings of the 30th International Conference on Information Technology Interfaces (pp. 117-122). Cavtat, Croacia. Recuperado de <http://ieeexplore.ieee.org/stamp/stamp.jsp?tp=&arnumber=4588393>.
- Edel-Navarro, R. (2010). Entornos virtuales de aprendizaje. La contribución de "lo virtual" en la educación. *Revista Mexicana de Investigación en Educación*, 15 (44), 7-15. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=es&sec=SC01&sub=SBA&criterio=N044>.
- Flemming, C., y Massey, M. (2007). *Jorum open educational resources (OER). Final Report*. Recuperado de <http://jorumnews.blogspot.com/2009/03/jorum-open-educational-resources-report.html>.
- Freire, J. (2009). Cultura digital y prácticas creativas en educación. *Revista de Universidad y Sociedad del conocimiento*, 6 (1), 1-6. Recuperado de <http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v6n1-freire/16>.
- Fuentes, S. I. (2005). Eje estratégico para la gestión del cambio educativo. *Revista académica del Foro Iberoamericano de Estrategias de Comunicación*, 2, 1-15. Recuperado de http://www.fisec-estrategias.com.ar/2/fec_02_pon_fuentesmartinez.pdf.
- Giroux, S., y Tremblay, G. (2004). *Metodología de las ciencias humanas. La investigación en acción*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Guba, E. G., y Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. En N.K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). London: Sage.
- Günbayi, I. (2007). *The organizational communication process in schools*. Educational Sciences: Theory & Practice, 7 (2), 787-798. Recuperado de http://www.edam.com.tr/kuyeb/en/onceki_sayilar.asp?act=detay&ID=31.
- Herrera, M. A. (2001). Las fuentes del aprendizaje en ambientes virtuales educativos. *Revista Iberoamericana de Educación* [Sección especial de los lectores]. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/352Herrera.PDF>.
- Hylén, J. (2006). *Open educational resources: opportunities and challenges*. OECD's Centre for Educational Research and Innovation. Recuperado de <http://www.oecd.org/dataoecd/5/47/37351085.pdf>.
- Kumar, V. (2010). La calidad de la conexión abierta. *Boletín de Educación Superior IESALC*, 209. Recuperado de http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=2257%3Ala-calidad-de-la-conexion-abierta&catid=126%3Anoticias-pagina-nueva&Itemid=712&lang=es.
- Labori, B., y Oleagordia, I. (2001). Estrategias educativas para el uso de las nuevas tecnologías de la información y comunicación. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/Labori.PDF>.

- La Porte, J. M. (2005). Introducción a la comunicación institucional. *Perspectives on communication*. Facoltà di Comunicazione Istituzionale. Pontificia Università della Santa Croce. Recuperado de <http://www.perspectivesoncommunication.com/files/6Pocnov05.pdf>.
- Marañón, E., Bauzá, E., y Bello, A.A. (2006). La comunicación interna como proceso dinamizador para fomentar valores institucionales y sustento de una identidad universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 40 (5), 1-9. Recuperado de <http://www.rieoei.org/1507.htm>
- Makkula, M., y Sinko, M. (2009). Las economías del conocimiento y las sociedades de la innovación se desarrollan en torno al aprendizaje. *eLearning Papers*, 1 (13), 1-10. Recuperado de <http://www.elearningeuropa.info/files/media/media19666.pdf>.
- McAnally-Salas, L., Navarro, M. R., y Rodríguez, J. J. (2006). La integración de la tecnología educativa como alternativa para ampliar la cobertura en la educación superior. *Revista Mexicana de Investigación educativa*, 11 (28), 11-30. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/140/14002803.pdf>.
- Moreno, M. (2007). Cibercultura y Educación. En M. S. Ramírez, y M. A. Murphy, (Coord.), *Educación e Investigación: retos y oportunidades* (pp.13-24). México, D.F.: Trillas.
- Navas, E., y Rodríguez, M. (2010). ¿Cuáles son los retos que debemos enfrentar para darle mayor cabida a los recursos educativos abiertos (REA) en los procesos de enseñanza y aprendizaje? *Boletín de Educación Superior IESALC*, 209. Recuperado de http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=2254%3Acuales-son-los-retos-que-debemos-enfrentar-para-darle-mayor-cabida-a-los-recursos-educativos-abiertos-rea-en-los-procesos-de-ensenanza-y-aprendizaje&catid=126%3Anoticias-pagina-nueva&Itemid=712&lang=es.
- Petrides, L., Nguyen, L., Kargliani, A., y Jimes, C. (2008). Open educational resources: Inquiring into author reuse behaviors. *Lecture notes in Computer Science*, 5192, 344-353. Recuperado de <http://www.springerlink.com/content/r5328623315136p2/fulltext.pdf>.
- Piedra, N., Chicaiza, J., López, J., Tovar, E., y Martínez, O. (2009). Open Educational Practices and Resources based on social software, UTPL experience. *Proceedings of the Euro American Conference on Telematics and Information Systems: New Opportunities to increase Digital Citizenship, EATIS'0* (pp.1-8). Nueva York. Recuperado de <http://portal.acm.org/citation.cfm?doid=1551722.1551756>.
- Ramírez, (2008). *Triangulación e instrumentos para análisis de datos*. Recuperado de http://sesionvod.itesm.mx/acmcontent/b98fca5b-7cb6-4947-b8de-41ac3d3cdb9c/Unspecified_EGE_2008-06-19_05-29-p.m..htm.
- Ramírez, M. S. (2009). *Colección de datos* [vídeo]. Disponible en la Escuela de Graduados en Educación de la Universidad Virtual del Tecnológico de Monterrey. De rtsp://smil.itesm.mx/ondemand/7/507/7652/3e53ce7c/source-video.itesm.mx/eged5047/cap7_08_09.rm
- Ramírez, M. S., y Burgos, J. V. (2010) (Coords.). *Recursos educativos abiertos en ambientes enriquecidos con tecnología: Innovación en la práctica educativa*. México: ITESM. Recuperado de http://www.lulu.com/product/ebook/recursos-educativos-abiertos-en-ambientes-enriquecidos-con-tecnolog%C3%ADA/12916557?productTrackingContext=search_results/search_shelf/center/1.
- Ramírez, M.S. Celaya, R., y Lozano, F. (2010). Apropiación tecnológica en profesores que incorporan recursos educativos abiertos en educación media superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15 (45), 487-513. Recuperado de

- <http://www.comie.org.mx/v1/revista/visualizador.php?articulo=ART45007&criterio=http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v15/n045/pdf/ART45007.pdf>.
- Robbins, S. P. (2004). *Comportamiento Organizacional* (10ª Edición). México: Pearson Educación.
- Sandín, M.P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw Hill.
- Seely, J. y Adler, R. (2008). Minds on fire: Open education, the long tail, and learning 2.0. *EDUCAUSE Review*, 43 (1), 16-32. Recuperado de <http://connect.educause.edu/Library/EDUCAUSE+Review/MindsonFireOpenEducationt/45823>.
- Sharma, R. (Abril , 2001). *Innovation in school: identifying a framework for initiating, sustaining and managing them*. Paper presented at 82nd Annual Meeting of the American Educational Association (AERA), Seattle, Washington, U.S.A. Recuperado de <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED453598.pdf>.
- Smith, S. y Casserly, C. M. (2006). The Promise of Open Educational Resources. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 38 (5), 8-17. Recuperado de http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=EJ772126&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=EJ772126.
- Solano, D. (2008). *Estrategias de comunicación y educación para el desarrollo sostenible*. Recuperado de http://portal.unesco.org/geography/es/ev.php-URL_ID=8738&URL_DO=DO_PRINTPAGE&URL_SECTION=201.html.
- Suchan, J. (2006). Changing organizational communication practices and norms: a framework. *Journal of Business and Technical Communication*, 20(1), 5-47. doi: 10.1177/1050651905281038.
- Temoa. (2010). *Portal de recursos educativos abiertos (REA)*. Centro para la Innovación en Tecnología y Educación (Innov@TE), Tecnológico de Monterrey. Recuperado de <http://www.temoa.info>.
- Terrén, E. (2004). Las organizaciones educativas como sistemas de comunicación. Un enfoque micropolítico. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36, 189-214. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie36a10.pdf>.
- UNESCO. (2002). *Open Educational Resources*. Recuperado de http://portal.unesco.org/ci/en/ev.phpURL_ID=30822&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html.
- Weil, P. (2003). *La comunicación global. Comunicación institucional y de gestión*. Barcelona: Paidós.
- Wenk, B. (2010). *Open Educational Resources (OER) inspire teaching and learning*. 2010 IEEE Education Engineering Conference, EDUCON (pp. 435-442). Madrid, España. Recuperado de <http://ieeexplore.ieee.org/stamp/stamp.jsp?tp=&arnumber=5492545>.
- Zwijse-Koning, K. H., y De Jong, D. T. (2009). Auditing management practices in schools. Recurring communication problems and solutions. *International Journal of Educational Management*, 23 (3), 227-236. Recuperado de <http://www.emeraldinsight.com/journals.htm?issn=0951-354x&volume=23&issue=3&PHPSESSID=fea1rcatvs0aveqpvne5321ss1>.



LA INCLUSIÓN DE LAS FAMILIAS INMIGRANTES EN LA ESCUELA: EL CASO DE UNA COMUNIDAD PERUANA EN JAPÓN

Patricia Nakamura Goshima

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2011) - Volumen 9, Número 4

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num4/art9.pdf>

Fecha de recepción: 12 de septiembre de 2011
Fecha de dictaminación: 25 de septiembre de 2011
Fecha de aceptación: 8 de octubre de 2011



Un reto importante de todo sistema educativo nacional es garantizar una educación justa y equitativa que ofrezca igualdad de oportunidades, sin distinción de sexo, raza, nacionalidad, religión o clase social. Este ideal de educación es especialmente relevante en el contexto actual de crecientes movimientos migratorios que conllevan a una mayor diversidad dentro de las sociedades.

En las últimas décadas nos encontramos con una aceleración cada vez mayor de las migraciones internacionales. Las estimaciones más recientes indican que en el mundo 191 millones de personas viven fuera de su país de origen, observándose un incremento de las magnitudes, densidad, velocidad y diversidad de las migraciones internacionales (OIM-INEI 2008).

Las crecientes migraciones internacionales se reflejan también dentro de las escuelas; y los maestros hoy en día se enfrentan con una mayor diversidad étnica y cultural en el alumnado. El reto para los maestros es, no solamente atender a las necesidades y diferencias de los alumnos, sino también incluir a las familias dentro de la escuela y el proceso educativo de sus hijos.

El presente artículo estudia el caso de las familias peruanas que han migrado a Japón, y se centra en la relación familia-escuela para analizar de qué manera se está incluyendo a dichas familias en la escuela pública japonesa y qué factores estarían influyendo en este proceso de inclusión.

Las familias peruanas de este estudio han migrado a Japón y están formando y educando a sus hijos en este país, dentro de una cultura y sociedad tan distinta a la suya. En este contexto, el factor de inclusión se hace imperante, pues muchas de estas familias ya han decidido radicar permanentemente en el Japón y luchan día a día para adaptarse a la nueva sociedad y apoyar la educación y formación de sus hijos. Estas familias se enfrentan a muchas dificultades que los ponen en situación de desventaja en comparación con las familias japonesas y es aquí que la escuela debe ejercer su rol integrador para apoyar a las familias dándoles la información y orientación que necesitan y favoreciendo la adaptación de los alumnos y sus familias dentro de la comunidad escolar.

1. LA MIGRACIÓN DE PERUANOS AL JAPÓN

La gran ola migratoria de peruanos al Japón se inició en 1990 cuando Perú enfrentaba una severa crisis social y económica. Dicho año, el ingreso per cápita era equivalente al generado en 1966; el terrorismo y la violencia cobraban hasta 3000 vidas por año; y la inflación anual de 1989 había sido de 2775%, la mayor en la historia del país (Paredes y Sachs 1991). En este contexto social y económico los peruanos empiezan a migrar a Japón, muchos de ellos en busca de una mejor vida para sí y sus familias.

En junio de ese mismo año entró en vigor en Japón la reforma de la "Ley de Control Migratorio y de Reconocimiento de Refugiados", la cual permitió la residencia y el desempeño en cualquier tipo de actividad laboral a los extranjeros descendientes de japoneses (hasta la tercera generación) y a sus familiares directos (incluyendo cónyuges no descendientes). Esta reforma se creó en respuesta al contexto socioeconómico que se vivía en Japón, caracterizado por una gran necesidad de mano de obra de bajo costo y poco calificada en los sectores de la industria y servicios del país.

En consecuencia, luego de la reforma de ley, muchas personas, principalmente de Brasil, Perú, Bolivia, Argentina y Paraguay aprovecharon las posibilidades de residencia permanente y permiso de trabajo que

se les ofrecía, creando una ola migratoria sin precedentes en la historia japonesa, protagonizada por los descendientes de antiguos emigrantes japoneses y sus familias que radican en Sudamérica¹.

En Japón están registrados actualmente 57 464 peruanos, de los cuales 31 711 (el 55%) han obtenido ya la visa de residencia permanente (Ministerio de Justicia de Japón 2010). Cabe resaltar que del total de peruanos en Japón se calcula que el 50% aproximadamente no son descendientes de japoneses (Takenaka, 2005). Ello significa que esta corriente migratoria no ha sido un fenómeno aislado, exclusivo de un grupo étnico minoritario en el Perú, sino que en ella han participado peruanos de distintos orígenes étnicos.

2. LA RELACIÓN FAMILIA-ESCUELA

Son indiscutibles los beneficios que conlleva una relación positiva entre la escuela y la familia. Numerosos estudios demuestran que la cooperación entre ambas favorece a los alumnos no sólo académica sino también emocional y socialmente, y beneficia tanto a la escuela como a las familias (Epstein 2010; Henderson y Berla 1994; Henderson y Mapp 2002; Lareau 2000; Stevenson y Baker 1987). Especialmente en países con crecientes flujos migratorios las políticas para favorecer la adaptación de los alumnos inmigrantes se centran con frecuencia en la participación de la familia en el proceso educativo, debido a las potencialidades que ofrece para mejorar el rendimiento de los alumnos (Lopez , Scribner y Mahitivanichcha, 2001; Scribner, Young y Pedroza 1999).

Sin embargo, las familias inmigrantes generalmente presentan dificultades para integrarse dentro de la escuela y participar en el proceso educativo de sus hijos, debido a diferencias culturales, circunstancias socioeconómicas, el idioma, y la falta de conocimiento sobre el sistema educativo, entre otras (Suárez-Orozco y Suárez-Orozco 2001). Dentro de estos factores que influyen negativamente en la integración de las familias en la escuela, el aspecto socioeconómico es considerado por muchos uno de los principales, observándose que el porcentaje de familias de clase trabajadora y clase baja que asisten a las actividades y reuniones escolares es menor que el de las familias de clase media (Lareau, 2000; Lightfoot ,1978; Ogbu, 1974).

La mayoría de las familias inmigrantes pertenecen a la clase trabajadora o clase baja, y al mismo tiempo, es común que en estas familias los padres posean bajos niveles de instrucción (Fortuny, Capps, Simms y Chaudry, 2009; Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 2001). En estas investigaciones, los dos elementos mencionados: la clase social y el grado de instrucción están íntimamente relacionados. Sin embargo, no se puede afirmar que una clase social baja es necesariamente sinónimo de bajos niveles de instrucción. El presente trabajo presenta un caso poco desarrollado por investigaciones anteriores, en el que las familias inmigrantes, a pesar de pertenecer a la clase trabajadora, no poseen necesariamente bajos niveles educativos; lo cual está relacionado con el contexto de migración y la clase social de la que provienen en su país de origen.

¹ En Sudamérica existe una numerosa población de origen japonés, resultado de las migraciones de japoneses hacia el exterior iniciada en 1868. Estas migraciones conllevaron a la formación de grandes comunidades japonesas en Brasil (con una población actual de aproximadamente 1.28 millones), Perú (alrededor de 90 mil), Argentina, Paraguay y Bolivia (Paerregaard, 2008; Takenaka 2004; Yamanaka, 1996). Esta emigración tenía, por un lado, la finalidad de reducir la población; pero fue principalmente una parte importante de la política de industrialización y occidentalización del gobierno japonés (Takenaka 2004).

Además del factor socioeconómico, existen otros elementos que afectan la relación familia-escuela. En el caso de las familias latinoamericanas en Japón, autores como Kojima (2006), Shimizu y Shimizu (2006) y Onai (2003) señalan que los padres de familia muestran un alto interés en la educación de sus hijos, participan frecuentemente en las actividades escolares, y tienen una opinión positiva con respecto a la escuela japonesa. A pesar de ello, la comunicación con la escuela es sumamente limitada y el diálogo entre los maestros y los padres de familia no profundiza más allá de aspectos muy generales sobre el rendimiento académico. Onai atribuye como la principal causa de los problemas de la relación entre la escuela y los padres a la falta de dominio de idioma japonés por parte de los padres. Por otro lado, Kojima (2006) y Shimizu y Shimizu (2006) añaden que la falta de información al alcance de los padres extranjeros acerca del sistema educativo japonés es también un gran impedimento para que puedan acompañar adecuadamente la educación de sus hijos y lograr una buena relación con la escuela.

El presente artículo analiza la manera en que se está incluyendo a las familias peruanas en la escuela pública japonesa, demostrando que los factores mencionados por otros autores no serían los únicos que están impidiendo una verdadera inclusión en la escuela; sino que es necesario ir más allá de factores prácticos como el idioma y la falta de información; y analizar aspectos subyacentes dentro de la relación familia-escuela que tendrían relación con la clase social que ocupan actualmente los peruanos y la forma como la escuela y los maestros interpretan esa clase social y la relacionan con la participación de los padres y sus actitudes hacia la educación de sus hijos.

3. METODOLOGÍA

3.1. La muestra

La presente investigación se desarrolló en la provincia de Aichi, localizada en la zona central de Japón, por ser la que alberga la mayor población de origen sudamericano en todo el país. En Aichi se encuentran registrados aproximadamente 77 500 sudamericanos, principalmente de nacionalidad brasileña y peruana (Ministerio de Justicia de Japón 2010). En la mayoría de las provincias y ciudades de Japón donde existe una alta concentración latinoamericana, los brasileños conforman la mayor población. Sin embargo, la ciudad de Aoyama², en Aichi, es un caso excepcional, en el que los peruanos son la mayor población latinoamericana, sobrepasando a los brasileños. Debido a esta característica, se eligió dicha ciudad para la realización de este estudio, pues permite un mayor acceso a escuelas con alta población de alumnado peruano.

3.1.1. La escuela secundaria "Minami"

En Japón, algunas ciudades, como es el caso de Aoyama, han implementado el sistema "*center school*" (en japonés "*sentâ gakkō*"), por el que estudiantes extranjeros cuya escuela no cuenta con un aula de apoyo en el idioma japonés, pueden escoger una escuela fuera de su distrito que cuente con ese tipo de apoyo. En todo Japón, los alumnos asisten a la escuela que les corresponde según su lugar de vivienda, pero existen excepciones como ésta.

² Con el fin de proteger la identidad de los participantes en el estudio, se ha utilizado el seudónimo de "Aoyama" para nombrar a la ciudad en la que se ha realizado este estudio. Por ser una ciudad pequeña en extensión y población, dar a conocer el nombre del lugar haría fácilmente identificables a la escuela y a los participantes. Con el mismo propósito, no se mencionan los nombres de la escuela ni de ninguna persona entrevistada.

La escuela secundaria "Minami" es una "center school" en la cual se encuentra concentrada la mayor parte de la población extranjera de secundaria de la ciudad de Aoyama. En ella estudian 30 alumnos extranjeros, de una población total de 530. De los 30 alumnos extranjeros, 19 son de nacionalidad peruana.

16 de los 19 alumnos peruanos nacieron en Japón o llegaron de pequeños (antes de entrar a la primaria) y solamente 3 llevan en Japón 3 años o menos. A excepción de estos 3 alumnos, todos los demás hablan el idioma japonés de manera fluida, pues han asistido a la escuela pública japonesa desde el inicio de la primaria.

Esta escuela ofrece distintos servicios para apoyar a los alumnos extranjeros y a sus familias, como: un aula de refuerzo en el idioma japonés, servicio de traducción permanente (el traductor está presente en las entrevistas con los maestros, atiende las llamadas telefónicas y traduce las notificaciones escritas de la escuela), y subvención del pago del almuerzo escolar a las familias de bajos recursos, entre otros.

14 alumnos extranjeros asisten al aula especial de japonés, de los cuales, 7 son peruanos. A esta sala asisten no sólo aquellos alumnos que llegaron a Japón recientemente, sino también aquellos que a pesar de hablar el japonés desde pequeños, tienen dificultades en algunas materias. Los alumnos asisten en turnos distintos durante las clases de Lenguaje, Matemática o Ciencias Sociales, que son los cursos en los que la mayoría tiene dificultades. Normalmente en la sala hay un promedio de cuatro alumnos por hora.

El maestro encargado de esta sala es la persona que sirve de traductor en la escuela. Cabe resaltar que su dominio del español se limita a un nivel básico.

Se eligió realizar este estudio en una escuela secundaria, porque en esta etapa las familias deben tomar decisiones importantes que afectarán el futuro de sus hijos, como son el tipo de bachillerato al que desean enviar a su hijo: si es un bachillerato público o privado, diurno o nocturno, de curso general o con especialización técnica. Por ello, los padres necesitan estar en constante comunicación con la escuela, para conocer el rendimiento académico de sus hijos, las posibilidades que tienen de poder ingresar a un bachillerato que los prepare adecuadamente para la universidad y para conocer los detalles sobre el proceso de ingreso.

3.1.2. Las familias peruanas

Se entrevistaron en total a dieciocho de las diecinueve familias peruanas de la escuela secundaria "Minami", representadas por uno o ambos padres. En cuatro casos, se trata de familias en las que el padre está ausente.

Trece familias viven en el mismo distrito que la escuela, y cinco familias viven fuera de éste, en distritos vecinos.

El promedio de años que han residido en Japón es de 16 años. Todas las familias excepto una residen en Japón con visa permanente. Ese caso individual, es una familia conformada por una madre y su hija. La madre en el momento de la entrevista (en junio de 2010) residía con estatus ilegal, debido a que entró al país catorce años antes con una visa de turista que caducó luego de tres meses. Sin embargo, para el mes de noviembre de 2010 logró regularizar su situación y obtener un permiso de residencia por un período de un año, con posibilidad de renovación.

De las 18 familias, es decir, 32 padres de familia, 19 son descendientes de japoneses y 13 no lo son. Por otro lado, aquellos que son descendientes de japoneses, aproximadamente en la mitad de los casos (9 personas) lo son sólo por el lado de uno de los padres o de alguno de los abuelos.

En cuanto al grado de instrucción, el 75% (24 personas) han seguido estudios superiores (universitarios o técnicos). De esas personas, 13 concluyeron sus estudios y 11 los abandonaron antes de concluir. Algunos de ellos los abandonaron para venir a Japón.

En el Perú, los padres de familia de la muestra se desempeñaban en trabajos muy diversos, como: empleado de oficina, asistente social, secretaria, negocio propio, etc. Muchos tenían empleo antes de emigrar a Japón o eran estudiantes. La mayoría proviene de una clase predominantemente media, lo que significa que no migraron para escapar de la pobreza sino por las limitadas posibilidades laborales y los bajos sueldos de su país de origen. Ninguno desempeñó en Perú labores similares a las que realizan en Japón, dentro de fábricas.

Estas familias salieron en busca de una forma de ahorrar dinero en poco tiempo para luego volver. Sin embargo, actualmente, todas expresan su deseo de radicar permanentemente en Japón. El principal motivo que señalan es por sus hijos. Los padres desean quedarse en Japón, porque sus hijos están creciendo y formándose en ese país y en muchos casos es el único país que han conocido.

3.2. Instrumentos y procedimiento

El presente estudio se realizó en dos etapas. La primera etapa tuvo una duración de nueve meses, (de enero a septiembre de 2010) en la que se contactó a las dieciocho familias del estudio y se realizaron entrevistas semiestructuradas a uno o ambos padres. Las entrevistas tuvieron una duración aproximada de una hora u hora y media y se realizaron en español, siendo ésta la lengua materna tanto de ellos como de la autora. Las entrevistas fueron grabadas con la autorización expresa de los participantes.

La siguiente etapa consistió en sesiones de observación participante en la escuela secundaria "Minami" durante tres meses (de octubre a diciembre de 2010), período en el cual se visitó la escuela dos veces a la semana durante todo el día, desde la reunión de maestros cada mañana a las 8 y 40 hasta la salida de los alumnos aproximadamente a las 5 de la tarde. Durante este tiempo se recogió información a través de entrevistas semiestructuradas dirigidas al director y al maestro encargado de la clase de japonés para extranjeros (quien a la vez hace las veces de traductor en la escuela), y entrevistas informales a seis maestros. Su dominio de ambos idiomas, japonés y español, permitió a la autora realizar la observación participante en la escuela como maestra voluntaria de apoyo en la clase de japonés para alumnos extranjeros y como intérprete y traductora en las entrevistas entre los maestros y los padres de familia peruanos.

4. RESULTADOS Y ANÁLISIS

4.1. La inclusión de las familias peruanas en la escuela japonesa

Se encontró que los padres de familia peruanos visitan la escuela secundaria "Minami" aproximadamente dos o tres veces al año, para asistir a las reuniones individuales con el maestro en las que reciben el reporte de calificaciones, o en caso sean llamados por la escuela para conversar personalmente. La mayoría de los padres señalaron que asisten muy poco a los eventos deportivos,

artísticos y culturales de la escuela; y lo hacen solamente si se llevan a cabo durante el fin de semana. Pocos padres de familia pueden asistir a eventos durante la semana debido a sus estrictos horarios de trabajo.

Las reuniones de entrega de reportes se dan dos veces al año y la hora y el día se fijan de forma que el padre de familia pueda asistir.

Sin embargo, todos los padres coinciden en señalar que sus visitas a la escuela no los dejan satisfechos, pues la comunicación con los maestros es sumamente limitada y la información que reciben es muy superficial. No se ahonda en temas referentes a la forma en que los padres pueden ayudar en casa, a lo que la escuela espera de ellos, los puntos específicos en los que el alumno necesita refuerzo o cuánto puntaje necesita para ingresar al bachillerato al que los padres desean enviarlo, entre otros temas. Sólo se mencionan las calificaciones y su comportamiento general en la escuela. Las entrevistas con el maestro generalmente tienen una duración de diez minutos por familia, por lo que no hay mucho tiempo para hacer preguntas.

“Por el lado del colegio pienso que debería haber mayor comunicación, que nos deberían tener más al tanto acerca de cómo están nuestros hijos. Aquí las reuniones con los profesores son personales, son 10 minutos nada más y te muestra las notas de tus hijos. Pero como una es extranjera, habla lo mínimo y no puede preguntar mucho. Pienso que en esas reuniones no hay nada fructífero. Solamente son dos veces al año, cuando se termina un semestre. De verdad no es fructífera, no te dicen nada nuevo. Cada año son diferentes profesores, entonces tú el primer año piensas que tal vez la profesora no habla mucho, que no explica mucho, pero cuando pasas al siguiente año y es otro profesor nuevo, es lo mismo. No te dicen nada más allá de lo superficial. Aparte de esas reuniones con el profesor, hay otras visitas al colegio, pero que los padres de familia solamente van para ver cómo estudian los niños, tú ves al profesor como realiza la clase. Además, hay una reunión al año en la que tú ves cómo tu hijo hace una asignación” [No. 4, Madre de familia, 24 de abril de 2010].

Los padres hacen el esfuerzo de ir a las reuniones, pero ello no significa que estén “integrados” en la escuela. Se sienten “visitantes” y asisten para “observar” las actividades, no para participar en ellas. Ningún padre peruano participa en el “PTA” (Asociación de Padres y Maestros). Esto se debe principalmente al temor de los padres de no poder comprender los contenidos de las conversaciones y no poder participar adecuadamente; aunque, por otro lado tampoco son incentivados por la escuela a participar.

Generalmente, cuando los padres reciben alguna invitación escrita a un evento de la escuela no pueden comprender exactamente cuál es el motivo de la invitación o de qué tipo de evento se trata, debido a que no pueden leer las letras japonesas y su dominio del idioma es muy pobre. Por ello, la mayoría señala que pregunta a sus hijos si “es obligatorio” asistir. Si no lo es, no asisten. En consecuencia, hay actividades que si bien no son de carácter “obligatorio” sí son importantes para todos los padres de familia, pero los padres peruanos no se enteran de ellas. Un ejemplo es la charla explicativa que se realiza en el mes de junio, dirigida a las familias de los alumnos del tercer grado, para explicar el sistema del ingreso al bachillerato. Ésta es una charla considerada muy importante, tanto por los profesores, como por los padres de familia japoneses, pues se conversa de las opciones de bachillerato que tienen los alumnos, el puntaje aproximado que se necesita y los costos de los bachilleratos públicos y privados. En la reunión realizada en 2010, ningún padre peruano estuvo presente. Cuando se le preguntó a una madre de familia peruana por qué no había asistido, ella contestó que “no se había enterado”, que seguramente vio el papel pero no le hizo caso (No. 6, Madre de familia, 11 de julio de 2010). Pero, tal como esa misma

madre de familia señala, probablemente aunque ella asistiera a la charla, no habría podido entender el contenido, porque todo se desarrolla en idioma japonés.

La baja presencia de los padres en la escuela no significa que se encuentren al margen de la educación de sus hijos. Los padres muestran preocupación por que sus hijos alcancen una educación superior en Japón. Debido a las dificultades que los padres tienen en la vida diaria y el trabajo en Japón, ellos no desean que lo mismo suceda con sus hijos y quieren que ellos puedan incorporarse en el mercado laboral japonés teniendo una buena preparación. Todos los padres del estudio manifestaron que piensan enviar a sus hijos por lo menos al bachillerato, pero si fuera posible hasta la universidad o el instituto técnico superior.

Los padres no sólo incentivan a sus hijos a continuar sus estudios, sino que también están apoyando económicamente su educación. A partir del bachillerato la educación deja de ser gratuita en Japón y los padres tienen que enfrentar los costos de matrícula, uniforme, materiales, entre otros, que acarrea el ingreso al bachillerato. En Japón, por lo general los bachilleratos privados son bastante más costosos que los públicos, pero su proceso de ingreso es menos estricto. Por esta última razón, la mayoría de alumnos peruanos de la escuela "Minami" ingresan a bachilleratos privados. Para el mes de enero de 2011, de los cuatro alumnos peruanos que se encontraban cursando el tercer año, tres ingresaron a bachilleratos privados. El alumno restante no ingresó a ninguno, debido a que recién había llegado a Japón unos pocos meses atrás y desistió de dar los exámenes de ingreso por considerar que no lo lograría.

A pesar de los costos elevados, los padres buscan formas de financiamiento y de enviar a sus hijos al bachillerato, lo cual demuestra la importancia que dan a la educación y su deseo de ofrecer a sus hijos una educación superior.

No obstante la importancia que dan los padres a la formación de sus hijos, las familias distan mucho de estar integradas dentro de la escuela, y permanecen más bien al margen de muchos de los eventos y actividades.

4.2. Factores prácticos que afectan la relación familia-escuela

A continuación se presentan los principales factores prácticos observados. Estos factores son comunes a muchos grupos que migran a los distintos países del mundo. Dichos factores generalmente se hacen evidentes al momento de analizar la relación familia-escuela. Son: el idioma; las diferencias del sistema educativo y los contenidos curriculares; y las condiciones laborales y familiares.

4.2.1. El idioma

El factor más evidente y que es mencionado por padres de familia y maestros por igual, es el idioma. Éste es el primer obstáculo con el que se encuentran ambas partes al intentar comunicarse. Los padres de familia de este estudio, a pesar del largo tiempo que muchos han vivido en Japón, tienen un dominio muy limitado del idioma japonés. Solamente una madre contestó que sí lo habla de manera fluida. Para el resto de padres, su conocimiento del idioma les permite transmitir y entender las cosas básicas en el trabajo y la vida diaria, pero no es suficiente para poder comunicarse con los maestros de la escuela acerca del desarrollo y el desempeño de sus hijos en las clases.

Estas dificultades en el idioma japonés se pueden explicar principalmente por las características laborales y forma de contrato. Los peruanos son contratados a través de agentes laborales ("contratistas") y se desempeñan generalmente en el sector manufacturero o de construcción. Desde el contacto inicial con la compañía contratista hasta que firma el contrato y asiste al trabajo, en todo momento el personal bilingüe de la compañía contratista se encarga de los trámites y de darle las explicaciones necesarias.

Estas compañías ofrecen sus servicios de traducción al español en cualquier tipo de trámite referente al trabajo, la residencia o la visa. Este sistema se estableció de esta manera desde el inicio, cuando la reforma de ley permitió a los peruanos venir a trabajar a Japón.

Así mismo, las labores que realizan son por lo general mecánicas y repetitivas, por lo que no necesitan un dominio mayor del idioma japonés para poder trabajar. Los peruanos han aprendido los términos necesarios para poder realizar su trabajo y para poder sobrevivir en la vida diaria, pero su dominio del idioma no va más allá de eso. Muchos padres de familia comentan que además, por el tipo de trabajo y su horario, llegan a casa tan cansados que no tienen ni tiempo ni energías para estudiar japonés.

La televisión japonesa tampoco representa una fuente de aprendizaje para ellos, pues la mayoría indica que no ve televisión de Japón. Ellos prefieren ver a través de Internet los canales de televisión peruanos. Así mismo, como se mencionó anteriormente, las familias peruanas no están integradas en la escuela ni tienen contacto con otras instituciones sociales, por lo que no tienen oportunidad de socializar con japoneses y aprender el idioma de esa manera.

La escuela secundaria “Minami” cuenta con un intérprete japonés, quien está permanentemente en la escuela, dentro del horario escolar, pero su dominio del español no es suficiente para lograr una comunicación fluida, y los padres peruanos se quejan con frecuencia que no pueden entender lo que él traduce. A pesar de ello, él es el único medio con el que cuenta la escuela para comunicarse con los padres de familia peruanos.

Una característica de las familias peruanas entrevistadas es que el dominio del idioma japonés de los hijos es muy superior al de los padres, por lo que los hijos son “el traductor de la familia” y traducen para los padres cuando estos lo requieren. El problema que esto acarrea es que es común que los alumnos peruanos falten a la escuela para acompañar a sus padres a hacer algún trámite o al hospital. Sin embargo, los hijos son la única forma que tienen los padres peruanos de comunicarse dentro de la sociedad japonesa.

4.2.2. El sistema educativo japonés y los contenidos curriculares

En segundo lugar se encuentra el desconocimiento por parte de los padres de los contenidos curriculares impartidos en la escuela y del sistema educativo japonés. Este desconocimiento, sumado al problema del idioma, hace que para los padres sea sumamente difícil acompañar a sus hijos en su proceso de aprendizaje y comunicarse con la escuela para dialogar al respecto.

Las diferencias entre el sistema educativo japonés y el peruano van desde aspectos más evidentes, como el número de años de estudio hasta aspectos mucho más complejos como son la cantidad de caracteres chinos (*Kanji*) que debe conocer el alumno al terminar la secundaria o el puntaje aproximado que debería alcanzar para poder ingresar a un bachillerato público de buen nivel.

El problema no es sólo el desconocimiento de los padres, sino también la gran falta de información detallada en español acerca del sistema educativo japonés, por lo que para los padres no es fácil llegar a comprenderlo.

Este desconocimiento ocasiona serias desventajas para los alumnos peruanos, en comparación con los alumnos japoneses. Durante el presente estudio, en diversas ocasiones, la autora sirvió de intérprete entre los padres de familia y los maestros en las reuniones de entrega del reporte escolar y en reuniones para conversar sobre el futuro ingreso de sus hijos en el bachillerato. En estas conversaciones se pudo constatar la falta de información de los padres. Por ejemplo, en dos reuniones realizadas en el mes de

noviembre con padres de alumnos del tercer grado, en ambos casos los padres por primera vez preguntaron al profesor si las calificaciones de su hijo(a) le permitiría ingresar a un bachillerato de buen nivel. Estando ya casi a fin del año escolar, y a menos de tres meses de los exámenes de ingreso al bachillerato, los padres recién se enteraron que el promedio de sus hijos sólo les permitiría asistir a un bachillerato privado, pues para ingresar a uno público su puntaje no era suficiente. Ello, significaba no sólo que sus hijos estaban en un nivel académico menor del que ellos creían, sino también que ingresarían a un bachillerato de menor prestigio y adicionalmente, por ser privado, mucho más costoso de lo que habían planeado.

Muchos padres culpan a la escuela por la poca información que les brinda. La escuela, por su lado culpa a los padres por el poco interés que muestran por conocer más sobre el sistema educativo japonés y los contenidos curriculares. Por ello, podemos afirmar que el desconocimiento por parte de los padres de los contenidos curriculares impartidos en la escuela y del sistema educativo japonés afecta negativamente la comunicación entre la familia y la escuela, y la relación entre ambas.

4.2.3. Las condiciones laborales y familiares

Dentro de las familias peruanas, por lo general ambos padres trabajan. La labor que desempeñan es dentro de las fábricas de la zona y para poder recibir mejores salarios, tienden a tomar los horarios nocturnos o los que tienen mayor sobretiempo. Por este motivo, el tiempo del que disponen para relacionarse con otras personas de la comunidad, incluida la escuela, es sumamente limitado. La gran mayoría de las familias del estudio señalan que no tienen amigos cercanos japoneses; e incluso su contacto con los demás peruanos del vecindario es bastante superficial. El tiempo libre del que disponen lo dedican mayormente a la familia nuclear.

Se observa que estas familias dan mucha importancia a las relaciones intrafamiliares y a la comunicación con sus hijos. Para las familias peruanas, los hijos son la principal fuente de información con respecto a lo que sucede en la escuela y a su alrededor, pues dentro de la familia son los que mejor comprenden el idioma japonés. Asimismo, los hijos son el lazo entre los padres y la escuela, al servir con frecuencia de intérpretes entre el maestro y el padre de familia. Se puede afirmar que las relaciones familiares compensan de esta forma la carencia de relaciones sociales, y los padres de familia se apoyan con mucha frecuencia en sus hijos como fuente de información.

4.3. Capital cultural vs. Clase social

Los factores anteriormente analizados representan una barrera en la inclusión de las familias peruanas dentro de la escuela. Se observa que estos son problemas comunes a muchos grupos migrantes que llegan a países con un idioma distinto al propio. Sin embargo, realizando un análisis más profundo, se puede observar que existen además factores particulares a las familias inmigrantes peruanas, los cuales afectan su relación con las escuelas japonesas.

Dentro de este estudio se ha observado una característica propia de los peruanos en Japón que juega un papel importante en las expectativas de los padres con respecto a la educación de sus hijos. Esta característica es el capital cultural que poseen dichas familias.

Con "capital cultural" nos referimos a las actitudes, preferencias, conocimiento formal, bienes y credenciales que poseen las personas (Lamont y Lareau ,1988). En el ámbito educativo, dicho capital cultural puede ser utilizado en forma de habilidades y conocimiento que permitan a las familias cumplir con las expectativas institucionalizadas de la escuela (Lareau y Weininger, 2003).

Como se señaló anteriormente en las características de la muestra con respecto al nivel educativo que poseen los padres de familia peruanos, vemos que el 75% ha recibido alguna formación superior (universitaria o técnica), y muchos se desempeñaban en Perú en trabajos que requieren cierta especialización.

En el capital cultural de estas familias juegan un papel muy importante las características étnicas de la población peruana en Japón, debido a que aproximadamente el 50% de los peruanos que residen en Japón son descendientes de japoneses (Takenaka, 2005)³ y estos en su mayoría provienen de la clase media o media-alta peruana (Morimoto, 1991). En el caso de la muestra, cerca del 60% de los padres tienen ascendencia japonesa, es decir, 19 de 32.

En el presente estudio, el capital cultural de los padres se ve reflejado en las expectativas que tienen los padres con respecto a la educación de sus hijos; pues como se ha explicado anteriormente, los padres peruanos no sólo esperan que sus hijos continúen estudiando hasta obtener una formación superior, sino que además, buscan el financiamiento y apoyo económico para hacer realidad estas expectativas.

Con respecto a la relación con la escuela, si tomamos en cuenta el capital cultural que poseen (su experiencia, conocimientos y educación recibida en Perú), se esperaría que estas familias buscasen activamente integrarse dentro de las escuelas japonesas. Sin embargo, como se ha observado, esto no sucede. Ello significa una contradicción entre lo que se podría esperar y lo que sucede en la realidad.

¿Por qué las familias peruanas a pesar de su capital cultural no muestran mayor interés en participar en las actividades de la escuela o buscar mayor comunicación con los profesores para mantenerse al tanto de la educación de sus hijos? Ya se mencionaron anteriormente los problemas de idioma, conocimientos sobre el curriculum y sistema educativo japonés, pero, siendo padres de familia que provienen de una clase media y que tienen cierto nivel de educación superior podría esperarse que superasen de alguna forma los impedimentos prácticos para lograr acompañar más de cerca la educación de sus hijos e integrarse dentro de la escuela.

Esta contradicción podría ser explicada por la clase social que ocupan las familias peruanas actualmente en Japón, la cual difiere de la que ocupaban en el Perú. Con "clase social" nos referimos a la estratificación de una población, basada en criterios de ingreso económico, ocupación, estatus, niveles de consumo, contexto familiar e identificación con el grupo (Gordon, 1949).

Los peruanos trabajan en el sector industrial, dentro de las fábricas y son considerados dentro de la categoría de "trabajadores sin preparación" sin importar si en Perú han concluido estudios universitarios o adquirido experiencia profesional. "Por encima de sus habilidades, educación, edad y antecedentes étnicos, todos los peruanos fueron automáticamente relegados al más bajo nivel de trabajo" (Takenaka, 2005, p. 214). La gran mayoría trabaja en las fábricas a través de compañías contratistas bajo un sistema diferente al de los trabajadores japoneses. Es por ello que para ellos, venir a Japón significó una pérdida de su condición social. Además, como señala Takenaka (2005), la condición de estos trabajadores en Japón "fue remarcada por su origen tercermundista y su aislamiento social debido a su limitado manejo del idioma y al hecho de no estar afiliados a ninguna institución japonesa" (p.213).

³ El otro 50% de peruanos sin ascendencia japonesa, está conformado por las personas que han ingresado al país como cónyuges de descendientes; con otro tipo de visa distinta a la de los descendientes de japoneses; con documentos falsificados haciéndose pasar por descendientes de japoneses; o con visa de turismo y que han permanecido después de su vencimiento (Takenaka, 2005).

Los peruanos manifiestan que perciben la diferencia entre las condiciones de trabajo de ellos y los empleados japoneses. Las diferencias se originan en el tipo de contrato que tienen y las características de éste; pero va más allá, hasta la forma en que los peruanos sienten que son tratados por el hecho de ser extranjeros y por su clase social. Los peruanos se ven a sí mismos dentro de la clase trabajadora en la que han sido colocados en Japón y algunos se refieren a sí mismos de la siguiente manera: "en Japón los peruanos somos peones de fábrica" [No. 4, Padre de familia, 26 de abril de 2010].

La consciencia sobre la clase social a la que pertenecen tiene mayor fuerza que el uso que ellos le dan a su capital cultural para integrarse dentro de la escuela. Las familias peruanas son muy conscientes de la forma en que son considerados, por lo general, y de su posición social dentro de la sociedad japonesa. Ello les genera aún mayor inseguridad, además de las dificultades en el idioma, al momento de participar dentro de la escuela.

Como se mencionó anteriormente, los padres no se sienten parte de la comunidad escolar. Las familias no pertenecen a ninguna institución japonesa ni gozan de una vida social activa en la que tengan oportunidad de convivir con los japoneses. Ello hace que estén socialmente aislados y esto se extiende también a su relación con la escuela.

Los padres son conscientes de la importancia de la educación de sus hijos, por lo que dentro de la casa, en el ambiente familiar, es muy común que los padres recalquen a los hijos la necesidad de estudiar e ir a la universidad. Pero este valor que le dan a la educación de sus hijos difícilmente trasciende fuera del hogar, y no se ve reflejada en su relación con la escuela.

4.4. Percepción de la escuela con respecto a su relación con las familias peruanas

Los maestros conocen, de manera general, las condiciones en las que viven y laboran los padres peruanos. Conocen sus dificultades con el idioma y que por lo tanto tienen muchas limitaciones para ayudar directamente a sus hijos en las tareas escolares. Ellos mencionan constantemente la situación laboral y económica de las familias como un problema en el apoyo que pueden brindar en la educación de sus hijos.

"Los padres de familia peruanos normalmente salen temprano y vuelven tarde a casa después del trabajo, porque así se los exige el ritmo de trabajo de Japón (...) Entonces, tal vez sí revisan si sus hijos hacen las tareas, pero no es que puedan tener el tiempo de ayudarlos tranquilamente y tampoco comprenden lo que está escrito o los contenidos de lo que su hijo está estudiando. Además, si a un alumno no le va bien en la escuela, los papás no pueden comprender por qué, porque no conocen qué es lo que su hijo está estudiando y por qué sus dificultades. Muchos de los alumnos peruanos tienen un bajo rendimiento académico. No es que sea culpa de los padres, pero no se puede negar que esas dificultades influyen" [Entrevista al director, 7 de octubre de 2010].

Ésta última frase refleja el sentir de muchos de los maestros de la escuela. Se intenta no culpar a los padres de las dificultades de los hijos, pero sí se les considera un factor importante que contribuye, por ejemplo, al bajo rendimiento. No se les culpa porque se considera que la situación social y económica de los padres no les permite hacer más por sus hijos, y que por lo tanto no se les puede exigir más.

Los maestros normalmente intentan mostrarse comprensivos, señalando que los padres necesitan trabajar largas horas para poder mantener a la familia y que por ello tienen poco tiempo para estar con sus hijos. Pero, se tiende a ver a los padres de familia desde el punto de vista de sus limitaciones.

Así mismo, cuando se les pregunta a los maestros si ellos consideran que las familias peruanas dan importancia a la educación de sus hijos, todos los profesores entrevistados coinciden en señalar que no lo suficiente. Para los maestros, las familias peruanas no dan el valor y la atención que deberían a la educación de sus hijos.

Los padres de familia son juzgados por su actual situación social y económica. Son pocas las opiniones positivas que los maestros de la escuela mencionan sobre los padres peruanos, más allá de mencionar que son “muy trabajadores”.

Se ignora el capital cultural que traen los padres desde su país y al no existir mayor comunicación con ellos, la escuela no puede reconocerlo. Se observa que la visión que tienen los maestros sobre los padres constituye un punto fundamental en la relación que forman con ellos, pues al considerar que los padres de familia no entienden el idioma ni los contenidos, y al no ver más allá de su posición social y económica actual no se hace un esfuerzo por lograr una cooperación con ellos en beneficio del alumno. La escuela intenta ser “comprensiva” con los padres, no se les exige asistir a reuniones más allá de las estrictamente necesarias; pero tampoco se busca incluirlos en la escuela o darles mayor información que les permita apoyar mejor a sus hijos.

En el período en el que se realizó este estudio en la escuela, los padres de familia peruanos, a quienes la autora había entrevistado anteriormente y en muchos casos frecuentado por motivos de la investigación, escucharon a través de sus hijos o de otros padres de familia que ella estaba asistiendo a la escuela y servía de intérprete voluntariamente. De manera que durante los tres meses que asistió a la escuela, en cinco oportunidades, llamaron padres de familia solicitando una cita con el maestro y que la autora estuviese presente para interpretar. En los cinco casos, los padres de familia deseaban conversar sobre el ingreso al bachillerato y el rendimiento académico de sus hijos. Cada entrevista tuvo una duración aproximada de treinta minutos a una hora, a diferencia de los diez minutos que duran normalmente las entrevistas en las entregas del reporte escolar. Estos padres manifestaron que normalmente no solicitaban este tipo de cita; pero que lo habían hecho porque sabían que la autora estaría presente.

Esto demuestra la necesidad y el interés existente por parte de los padres de familia y que si se brinda mayores oportunidades de diálogo en la escuela, ellos podrían aprovecharlas y trabajar en conjunto con la escuela por el bien de los alumnos.

5. CONCLUSIONES

El presente estudio toma en cuenta el capital cultural de las familias inmigrantes, factor que muchas veces es pasado por alto por educadores e investigadores, debido a que se asume que dichas familias, sobre todo aquellas de clase trabajadora, poseen poca preparación y bajos niveles de instrucción. Esta investigación muestra que el caso de los peruanos en Japón no sigue este patrón, pues a pesar de pertenecer actualmente a la clase trabajadora, en Perú provienen de una clase media y muchos de ellos han tenido estudios superiores técnicos o universitarios.

Se ha observado en la presente investigación que las familias peruanas muestran un gran interés por la educación de sus hijos, incentivándolos a que prosigan hasta la educación superior y, en lo posible, apoyando económicamente su educación. Ello estaría reflejando el capital cultural que poseen los padres de familia, quienes por experiencia propia han recibido una instrucción superior y se han desempeñado en el Perú en trabajos que requieren cierta especialización.

Sin embargo, a pesar de este capital cultural, vemos que la participación de los padres en la escuela es mínima y una "inclusión" de estas familias dentro de la comunidad escolar es aún muy lejana.

El presente estudio confirma la influencia de los factores prácticos desarrollados por Kojima (2006), Shimizu y Shimizu (2006) y Onai (2003), tales como el idioma; las diferencias entre los sistemas educativos y el currículum escolar de ambos países; y las condiciones de vida y de trabajo de las familias. Estos son elementos que estarían impidiendo una buena comunicación entre la familia y la escuela.

No obstante, se observa que los factores mencionados por otros autores no serían los únicos que estarían impidiendo una verdadera inclusión en la escuela. El presente estudio demuestra que la clase social actual de las familias peruanas juega un papel primordial en la manera como éstas se ven a sí mismas dentro de la sociedad japonesa y en la forma como se relacionan con la escuela.

Por otro lado, el factor de clase social también estaría influyendo en la manera en que la escuela evalúa la participación de los padres. Los maestros tienden a juzgar negativamente a las familias peruanas y a señalar que los padres peruanos tienen poco interés en la educación de sus hijos y que por ello, sumadas las limitaciones por su horario y condiciones de trabajo, no participan de las actividades de la escuela. La escuela intenta mostrarse "comprensiva" con las familias peruanas, y no exige mucho compromiso o participación de los padres. Pero ello termina siendo, más que favorable, contraproducente, pues en la mayoría de los casos, las familias al no participar en la escuela se pierden de gran cantidad de información importante y que influye directamente en las decisiones que deberán tomar sobre la educación de sus hijos (sobre todo en lo relacionado con la preparación para el bachillerato).

La escuela del presente estudio, si bien es cierto, ofrece servicios de traducción e interpretación durante el horario escolar, no busca otra forma de contacto con las familias peruanas. Hay una tendencia a asumir que los padres están demasiado ocupados o que no tienen la capacidad para apoyar a sus hijos o a la escuela; pero ello se debe a que la escuela desconoce el contexto del que provienen estas familias, así como lo que ellas piensan y esperan de la educación de sus hijos.

La inclusión de las familias peruanas en la escuela evidentemente no es tarea fácil, pero, para lograrla será necesario empezar por mejorar la comunicación, conociendo la realidad, las ideas y las expectativas de las familias, de modo que se pueda crear una escuela que responda a sus necesidades e integre de manera justa y equitativa a todas las familias.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Epstein, J. L. (2010). *School, family, and community partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*. Oxford: Westview Press.
- Fortuny, K., Capps R., Simms, M., y Chaudry, A. (2009). *Children of Immigrants: National and State Characteristics*. Washington, D.C.: The Urban Institute.
- Gordon, M. M. (1949). Social Class in American Sociology. *American Journal of Sociology*, 55(3), pp. 262-268.
- Henderson, A., y Berla, N. (1994). *A new generation of evidence: The family is critical to student achievement*. Washington, DC: Center for Law and Education.

- Henderson, A., y Mapp, K. (2002). *A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement*. Austin: Southwest Educational Development Laboratory, National Center for Family & Community Connections with Schools.
- Organización Internacional para las migraciones (OIM), e Instituto de estadística e informática (INEI). (2008). Perú: Características de los migrantes internacionales, *hogares de origen y receptores de remesas*. Lima: OIM.
- Kojima, A. (2006). *Nyûkamâ no kodomo to gakkô bunka: Nikkei Burajirujin seito no kyôiku esunogurafi*. Tokio: Keisô Shobô.
- Lamont, M., y Lareau, N. (1988). Cultural capital: Allusions, gaps and glissandos in recent theoretical developments. *Sociological Theory*, 6, (2), pp. 153-168.
- Lareau, A. (2000). *Home advantage. Social class and parental intervention in elementary education* (2ª Edición). Lanham: Rowman & Littlefield Publishers. Lareau, A., y Weininger, E. B. (2003). Cultural capital in educational research: A critical assessment. *Theory and Society*, 32, (5-6), pp. 567-606.
- Lightfoot, S. L. (1978). *Worlds apart: Relationships between families and schools*. New York: Basic Books.
- Lopez, G. R., Scribner, J. D., y Mahitivanichcha, K. (2001). Redefining parental involvement: Lessons from high-performing migrant-impacted schools. *American Educational Research Journal*, 38(2), pp. 253-288.
- Ministerio de Justicia de Japón (2010). *Tôroku gaikokujin tôkei tôkeihyô*. Recuperado de http://www.moj.go.jp/housei/toukei/toukei_ichiran_touroku.html.
- Morimoto, A. (1991). *Población de origen japonés en el Perú: Perfil actual*. Comisión Conmemorativa del 90° Aniversario de la Inmigración Japonesa al Perú, Lima.
- Ogbu, J. (1974). *The next generation: An ethnography of education in an urban neighborhood*. New York: Academic Press.
- Onai, T. (2003). *Zainichi burajirujin no kyôiku to hoiku: Gunma-ken Ôta, Ôizumi chiku o jirei to shite*. Tokio: Akashi Shoten.
- Paerregaard, K. (2008). *Peruvians Dispersed: A Global Ethnography of Migration*. Lanham: Lexington books.
- Paredes, C. y Sachs, J. (1991). *Estabilización y crecimiento en el Perú*. Lima: Grade.
- Shimizu, K. y Shimizu, M. (2006). *Nyûkamâ to kyôiku: Gakkô bunka to esunishiti no kattô o megutte*. Tokio: Akashi Shoten.
- Stevenson, D. L. y Baker, D. P. (1987). The family-school relation and the child's school performance. *Child Development*, 58, pp. 1348-1357.
- Scribner, J. D., Young, M. D. y Pedroza, A. (1999). Building collaborative relationships with parents. En P. Reyes, J. D. Scribner y A. Paredes-Scribner (Eds.), *Lessons from high-performing Hispanic schools: Creating learning communities* (pp. 36-60). Nueva York: Teachers College Press,
- Suárez-Orozco, C., y Suárez-Orozco, M. M. (2001). *Children of immigration*. Cambridge: Harvard University Press.
- Takenaka, A. (2004). The Japanese in Peru: History of Immigration, Settlement, and Racialization. *Latin American Perspectives*, 31(3), pp. 77-98.

- Takenaka, A. (2005). Nikkeis y peruanos en Japón. En U. Berg y K. Paerregaard (Eds.), *El Quinto Suyo: Transnacionalidad y formaciones diaspóricas en la migración peruana* (pp. 205-227). Lima: IEP.
- Yamanaka, K. (1996). Return Migration of Japanese-Brazilians in Japan: *Nikkeijin* as Ethnic Minority and Political Construct. *Diaspora*, 5(1), pp. 65-97.

