

PRESENTACIÓN

No cabe duda que la globalización constituye uno de los factores más característicos de las sociedades de nuestros días. Es un fenómeno de múltiples dimensiones. Su origen está en las nuevas tecnologías de la información, especialmente Internet, que permiten un acceso inmediato a contenidos informativos de cualquier índole y desde prácticamente cualquier rincón del planeta. Esas tecnologías han provocado, entre otros fenómenos no menos destacables, la multiplicación de redes comerciales y financieras mundiales; favorecidas, también, por otro elemento constituyente de la globalización: el desarrollo de medios de comunicación y transporte más rápidos y de mayor alcance.

La globalización supone, pues, un hecho multidimensional. A sus facetas informativas, de transporte, económicas o comerciales, ya mencionadas, se unen otras, como las relacionadas con los movimientos demográficos y todas sus consecuencias, entre las que cabe destacar el intercambio cultural. Todas estas facetas se encuentran íntimamente relacionadas entre sí y afectan a todas las esferas de la vida social.

Obviamente, y puesto que la educación es un subsistema del sistema social, no es ajena a la globalización y ofrece también otras dimensiones de ese fenómeno.

Desde la perspectiva educativa la globalización supone una creciente internacionalización de los sistemas educativos, especialmente de los países desarrollados, que se deja ver fundamentalmente en dos fenómenos crecientes: por un lado, las convergencias manifiestas de los sistemas educativos; y, por otro, el aumento constante de la movilidad tanto de estudiantes como de profesorado.

Desde las administraciones educativas se hacen esfuerzos notables por responder a las demandas que suponen estos fenómenos, complejos y novedosos. Esos esfuerzos se traducen bien en reformas educativas concretas o bien en lineamientos generales de política educativa. Estos lineamientos trascienden a menudo los límites de las fronteras nacionales para convertirse en tendencias educativas mundiales cuyo alcance hubiera sido inimaginable hace tan sólo una década.

Es el caso, por poner un ejemplo, de muchas políticas que se están diseñando en distintos planos internacionales. La más conocida en estos momentos es la creación

del *Espacio Europeo de Educación Superior*, que implantará para el año 2010 una estructura homogénea de titulaciones superiores en más de 40 países del Viejo Continente, con un sistema unificado para contabilizar el tiempo académico de los estudiantes. También de ámbito europeo, esta vez ceñidas al de la Unión, son las iniciativas que tienen que ver con la búsqueda de criterios comunes para la medición de la calidad educativa, o para definir unos objetivos comunes y precisos para los sistemas nacionales de educación. Mención ineludible merece, por su popularidad, el informe PISA, que trata de ofrecer una medida homogénea del rendimiento de los estudiantes de 15 años en los países de la OCDE en diversas áreas de conocimiento.

Todas estas muestras no hacen sino ahondar en la necesidad de una profunda reflexión sobre estos procesos de internacionalización educativa fruto de la globalización generalizada. Algunas preguntan que pueden ser objeto de la reflexión sobre esos procesos serían: ¿Cómo se manifiestan? ¿Qué consecuencias tienen? ¿Van en la dirección correcta? ¿No estarán confundiendo armonización con unificación y convergencia con imposición de un pensamiento único? ¿Cómo está España posicionada dentro de esos procesos?

A estas y otras preguntas esperemos que el contenido de los distintos artículos que se desgranarán en este número monográfico de tendencias ofrezcan, si bien no respuestas concretas, sí, al menos, argumentos reflexivos para que cada lector elabore algunas conclusiones propias.

Agustín de la Herrán
Director
Javier M. Valle
Secretario

Revisión histórica a la dimensión educativa del Consejo de Europa

Alfonso Diestro Fernández

RESUMEN

El Consejo de Europa (CE), desde su fundación en 1949, ha perseguido establecer *una unión más estrecha entre los pueblos de Europa, con el fin de salvaguardar y promover las ideas y principios que son su patrimonio común*. Para conseguir dicho objetivo, el CE dedicó gran parte de sus esfuerzos iniciales a la creación de los documentos marcos –*Convenios y Declaraciones*– interestatales, que propiciasen el fortalecimiento de la cooperación cultural y educativa en sus estados asociados, como elementos claves para la comprensión y el entendimiento mutuos de los pueblos europeos. La revisión histórica y el análisis de sus documentos emitidos indican la existencia de una original dimensión educativa del CE, que resultará precursora de los grandes fundamentos y acciones de la política educativa que se desarrollará en el ámbito europeo, incluyendo la desarrollada por la Unión Europa –la más conocida–. El presente artículo pretende contextualizar y dar a conocer el proceso histórico en el que se fundamenta la dimensión educativa del CE.

PALABRAS CLAVES: Europa, Consejo de Europa, dimensión educativa del CE, Convención Cultural Europea, Conferencia permanente de ministros europeos de la educación.

ABSTRACT

The Council of Europe (CE), since its founding in 1949, has sought to establish a closer union among the peoples of Europe, in order to safeguard and promote the ideas and principles which are their common heritage. To achieve this objective, the EC devoted much of their initial efforts to create the frameworks interstate documents –*conventions and declarations*–, which foster the strengthening of cultural and educational cooperation in their partners, as key elements for understanding and mutual understanding of the peoples of Europe. The historical review and analysis of its issued documents indicate the existence of a unique educational dimension of the EC, which will be the forerunner of the major foundations and actions of the education policy which will be held at European level, including the policy developed by the European Union –the most known–. This article aims to contextualize and show the historical process in which the educational dimension of the EC founded.

KEYWORDS: Europe, European Council, educational dimension of the EC, European Cultural Convention, Standing Conference of European Ministers of Education.

1. INTRODUCCIÓN

La fundación del Consejo de Europa¹ (CE) es uno de los principales hitos en el proceso de cooperación y entendimiento en el Viejo Continente, no en vano es la organización intergubernamental y parlamentaria más antigua de Europa –fundada en 1949–; también es la más numerosa en cuanto a socios, pues agrupa a cuarenta y siete Estados en la actualidad. Su creación surge del acuerdo internacional producido en el *Congreso de La Haya*² (1948), donde se reunieron las mentes más representativas de la esfera política, social e intelectual europea, para evidenciar la magnitud del movimiento europeísta, buscar soluciones a la grave crisis continental y procurar un entendimiento entre los pueblos europeos que evitase la repetición de semejantes barbaries como las sucedidas en la primera mitad del S. XX.

A pesar de que el sentimiento generalizado en *La Haya* se dirigía hacia una unidad política y económica entre los Estados europeos, surgieron divergencias notables en cuanto a la forma de materializar esa cooperación. De un lado se encontraban los partidarios de una federación de Estados –*los Estados Unidos de Europa*–, encabezados por Francia y Bélgica. En el opuesto, Gran Bretaña y los países Nórdicos, quienes pretendían una cooperación interestatal que no obligase a ceder demasiadas competencias nacionales. Tras intensas negociaciones, a principios de 1949, los acuerdos se materializarían en el *Estatuto del CE*, una organización intergubernamental europea formada por un *Comité de Ministros* –órgano decisorio– y una *Asamblea Parlamentaria* –de carácter consultivo³–.

El sentido de su creación, como se indica en el Art. 1 de los *estatutos* del CE, respondía al *establecimiento de una unión más estrecha entre sus miembros, con el fin de salvaguardar y promover las ideas y principios que son su patrimonio común*⁴. Con su fundación se pretendía crear una entidad supranacional que velase por la paz y el entendimiento mutuo entre los pueblos de Europa, mediante la comprensión y reconocimiento del patrimonio cultural y los valores comunes. Ante este contexto social,

1 El Consejo de Europa fue fundado el 5 de mayo de 1949 con la firma del Tratado de Londres, por los siguientes Estados: Bélgica, Dinamarca, Francia, Irlanda, Italia, Luxemburgo, Noruega, Países Bajos, Reino Unido y Suecia.

2 El 7 de mayo de 1948 se celebró en la Haya el llamado *Congreso de Europa*, donde se pretendía poner de manifiesto la necesidad de la unión entre los pueblos de Europa para superar la devastación y la crisis producida por la II Guerra Mundial.

3 La estructura institucional del *Consejo* es similar a la de la UE, aunque con leves diferencias en cuanto a sus órganos y al reparto de poder. El CE se fundamenta en cuadro de cooperación y diálogo entre sus principales órganos de poder en los que están representados todos los Estados miembros: *el Consejo de Ministros*, *la Asamblea Parlamentaria*, *el Congreso de Poderes Locales y Regionales del Consejo de Europa* (CPLR), *el Tribunal Europeo de Derechos Humanos* (TEDH) y *la Secretaría General*. El reparto de poder en el CE se realiza mediante una cooperación entre sus instituciones, pero el principal poder de decisión reside en el Comité de Ministros, siendo la Asamblea la impulsora de los intereses comunes y el CPLR el órgano de asesoramiento y consulta de las acciones. El Comité de Ministros aprueba anualmente el programa intergubernamental de actividades, de conformidad con las prioridades políticas de la Organización y las recomendaciones de la Asamblea y el CPLR.

4 Estatutos del Consejo de Europa. (STCE, 001)

desolado por los recientes enfrentamientos bélicos y políticos, los objetivos que se proponía alcanzar el CE son los siguientes (Conseil de l'Europe, 2004: 7):

- *Defensa de los derechos del hombre, la democracia pluralista y la preeminencia del derecho.*
- *Favorecer la toma de conciencia y el valor de la identidad cultural europea y su diversidad.*
- *Buscar soluciones a los problemas de la sociedad –discriminación contra las minorías, xenofobia, intolerancia, protección del medio ambiente, etc.–.*
- *Desarrollar la estabilidad democrática en Europa y motivar las reformas políticas, legislativas y constitucionales.*

J. P. Titz (1995: 45-46) señala que es el contexto histórico producido por la devastadora contienda y las preocupaciones de los principales agentes políticos y sociales, los que propiciaron que el CE promoviera sus grandes objetivos y estableciese un marco de cooperación política, que contaría con una participación significativa de los principales políticos europeos. Para el autor, el objetivo residía en:

«Crear un foro de encuentro y cooperación pacífica entre los Estados y promover la presencia, la defensa y el desarrollo de los valores fundamentales de la democracia, del Estado de Derecho y de los Derechos Humanos, que no estaban garantizados, como la década de 1930 y la II GM habían demostrado, y que, por el contrario, pedían una acción enérgica y sistemática de defensa y promoción, tanto en el plano jurídico como mediante la acción cultural y educativa».

El CE pretendía abarcar a todas las grandes cuestiones que afectaban a la sociedad europea, con la excepción de los problemas de defensa nacional, por cuestiones evidentes. Por todo ello, su programa político de trabajo comprendería los siguientes dominios: *los derechos del hombre, los medios de comunicación, la cooperación jurídica, la cohesión social, la sanidad, la educación, la cultura, el patrimonio, los deportes, la juventud, la democracia local y la cooperación transfronteriza, el medio ambiente y la adaptación del territorio.*

La nueva organización aparece en la escena internacional de mediados de S. XX como una gran sociedad política de Estados que, sin ceder ninguna de las competencias ni sus soberanías nacionales, pretende coaligarse para desarrollar conjuntamente acciones en temas de interés social, cultural y educativo para sus pueblos, para lo cual, utilizarán estrategias legales propias del derecho internacional, como los *tratados*, las *cartas*, las *convenciones*, los *protocolos* o las *recomendaciones*.

2. EL CONVENIO CULTURAL EUROPEO DEL CE

Ya desde sus orígenes, el CE prestó una atención especial a la cooperación en los aspectos educativos y culturales, pues preveían que en ellos se encontraban las herra-

mientas para la mejor comprensión entre los pueblos europeos. A diferencia de lo que ocurriría en el proceso de construcción de la Unión Europea (UE), el CE no renunció a la posibilidad de establecer una determinada cooperación en la dimensión educativa entre sus miembros, pues resultaba clave para el proceso de conocimiento mutuo de los pueblos europeos. Resultaría imposible comprender al prójimo o al vecino sin conocerlo o prejuzgándolo; lo mismo sucedería con las propias instituciones y el proceso europeísta, no podrían materializarse sin la complicidad del resto de la ciudadanía. Ante esta situación, se procedió al establecimiento de un marco legal que propiciará la cooperación en estos ámbitos, siendo la *Convención* la propuesta normativa presentada para tal fin. La *Convención cultural europea*⁵ fue firmada el 19 de diciembre de 1954 –no entró en vigor hasta el 5 de mayo de 1955–, con la finalidad de establecer un marco normativo para la elaboración de una política de acción común, con la que salvaguardar y promover los ideales y principios que son el patrimonio común de los pueblos de Europa, lo cual, permitiría progresar hacia el objetivo final, *conseguir una unión más estrecha entre sus miembros*⁶.

La *Convención* fue ratificada sucesivamente por los Estados miembros que se iban adhiriendo al CE y por algunos otros que, sin pertenecer aún al organismo europeo, pudieron acceder a su ratificación, como fue el caso de España⁷, en virtud de la apertura ofrecida por la *Convención*. Debe prestarse especial atención al significado que tiene la declaración de intenciones que expresa la citada *Convención* pues, ya en 1954, el CE concedía una importancia vital *al estudio de las lenguas, la historia y la cultura de los pueblos europeos, así como la necesidad de adaptar los sistemas educativos para facilitar la movilidad y el intercambio entre ellos*. Puede observarse la similitud que existe entre las propuestas de cooperación expresadas en la *Convención* con las expuestas por UE en el *Programa de Acción en materia de Educación*, establecido en 1976⁸.

«Art. 1. Chaque Partie contractante prendra les mesures à sauvegarder son apport au patrimoine culturel commun de l'Europe et à en encourager les développements.»

5 Las *convenciones* tienen una fuerza y un rango parecido al de los tratados. Es un documento jurídicamente vinculante para los Estados que los ratifican; suelen ser acuerdos o contratos de carácter internacional. En el CE las convenciones son elaboradas por los grupos de expertos gubernamentales, bajo la supervisión del Comité de Ministros, que es quien genera el diálogo entre las consideraciones técnicas y la visión política global de la Organización.

6 Cf. *Convention Culturelle Européenne* (STCE, nº 18). Puede consultarse en el Web: (Consulta de 14 de octubre de 2007).

7 España ratificó la *Convención Cultural Europea* el 4 de junio de 1957, veinte años y cinco meses antes de su adhesión al CE.

8 Resolución del Consejo y de los Ministros de Educación reunidos en el seno del Consejo, de 9 de febrero de 1976, sobre un *Programa de Acción en materia de educación*. DO, C, número 38, de 19 de febrero de 1976. El *Programa de Acción* hacía referencia a seis campos de acción: 1. Mejora de la formación cultural y profesional para los nacionales de los Estados miembros y países no miembros, así como de sus hijos; 2. Mejora de la correspondencia entre los sistemas educativos de Europa; 3. Recopilación de información y estadísticas actualizadas; 4. Cooperación en el campo de la enseñanza superior; 5. Enseñanza de las lenguas extranjeras; 6. Realización de una igualdad de oportunidades.

Art. 2. a. encouragera chez ses nationaux l'étude des langues, de l'histoire et de la civilisation des autres parties contractantes, et offrira à ces dernières sur son territoire des facilités en vue de développer semblables études et

b. s'efforcera de développer l'étude de sa langue ou de ses langues, de son histoire et de sa civilisation sur le territoire des autres Parties contractantes et d'offrir aux nationaux de ces dernières la possibilité de poursuivre semblables études sur son territoire»⁹.

El ámbito de cooperación fijado por la *Convención* hacía referencia a *la educación, la cultura, el patrimonio y la juventud y el deporte*, por lo que, desde ese momento, quedaba establecido el nuevo marco jurídico, que posibilitaba la cooperación en los citados campos de actuación entre los Estados firmantes. Algunos de los objetivos que pretende alcanzar la *Convención cultural europea* responden a cuestiones tan relevantes para el proceso de comprensión mutua de los pueblos de europeos como las siguientes:

- *Conseguir el reconocimiento por parte de los europeos de su patrimonio cultural común.*
- *Favorecer la movilidad y los intercambios para una mejor comprensión mutua.*
- *Establecer una tendencia general en la cooperación cultural paneuropea.*
- *Crear las condiciones adecuadas para una plena participación en la vida democrática.*
- *Conseguir una dimensión europea de las normas, las políticas y las buenas prácticas.*
- *Fomentar el respeto de la diversidad cultural y el desarrollo de los valores compartidos (Conseil de l'Europe, 2005: 9-19)¹⁰.*

Los objetivos se elaboraron progresivamente y se fueron adaptando a la dinámica política de la *Convención* de una manera mucho más concreta, con la creación en 1962 del *Consejo de la Cooperación Cultural (CDCC)*¹¹. En el plano educativo, la cooperación política buscada por el CDCC se orientó hacia la consecución de unos objetivos relacionados de manera directa con los anteriores, los cuales se verían plasmados en programas de trabajo multilaterales y en proyectos de colaboración establecidos para un periodo a medio plazo –de cinco a siete años–. Algunos de estos objetivos pretendían:

9 Convention Culturelle Européenne (STCE, nº 18).

10 Estos objetivos no estaban fijados ni preestablecidos con antelación en el documento original, que constaba sólo de once artículos, sino que se fueron incluyendo. En 2004, con motivo del 50º aniversario de la *Convención*, se revisaron y evaluaron los objetivos generales, para adecuarlos a las necesidades sociales, culturales y educativas de los Estados miembros a principios de siglo XXI.

11 El *Comité*, de acuerdo con el artículo 17 de sus estatutos, decidía crear un comité de carácter técnico encargado de impulsar una política cultural y educativa en el CE, denominado CDCC, por la *Resolución (61) 39 du Comité de Ministres sur la création du Conseil de la coopération culturelle – convocation d'un comité ad hoc*, que entrará en vigor a partir del 1 de enero de 1962.

- *Conseguir una educación por los valores fundamentales, con nuevas sinergias y métodos mejorados.*
- *Impulsar una educación a favor de la ciudadanía democrática y de la cohesión social.*
- *Gestionar la diversidad con la educación como medio.*
- Favorecer la dimensión europea de la educación en los sistemas educativos (Conseil de l'Europe, 2005: 22-25).

La cooperación en la dimensión educativa del CE se ha ido desarrollando progresivamente, sin tener excesivos problemas de realización, respondiendo de manera progresiva a las necesidades de la sociedad europea. Siguiendo una tendencia funcionalista, se fueron creando las estructuras necesarias para desarrollar de manera idónea la colaboración entre los organismos educativos y los Estados, tales como el propio CDCC, el *Comité director de la Educación* o la *Dirección General IV, de educación, cultura y patrimonio, juventud y deporte*. Por tanto, el marco jurídico de la cooperación en educación en el CE viene dado por la *Convención* (1954), siendo el CDCC (1962) el encargado de la gerencia y la supervisión del programa educativo del CE, en consonancia con el *Programa Intergubernamental de trabajo de la organización* establecido por el *Comité de Ministros*. La puesta en práctica de las medidas políticas se materializan estableciendo un programa de cooperación, que en el caso de la educación, lo instaura el CDCC. Éste se compone de programas de trabajo o proyectos destinados a ámbitos concretos de la educación, que comprende a los niveles del sistema de educación formal, superior, de adultos, no formal e informal, así como la investigación educativa.

3. LA CONFERENCIA PERMANENTE DE MINISTROS EUROPEOS DE LA EDUCACIÓN¹²

Las competencias atribuidas en el *Estatuto* del CE, le permite al *Comité* preparar regularmente reuniones de los ministros de diferentes ramos, para adoptar medidas y acciones conjuntas en estos campos. Para impulsar la cooperación en la dimensión educativa del CE, desde 1959 se reúne la *Conferencia permanente de ministros europeos de la Educación*, generalmente cada dos años, habiéndose celebrado hasta hoy veintidós sesiones de esta *Conferencia*. Los principales proyectos acometidos por la *Conferencia Permanente de ministros europeos de la Educación* son los siguientes:

- *Donner aux décideurs à l'échelon politique et gouvernemental les plus élevé l'occasion de s'entretenir; a titre tant officiel que on officiel, de thèmes précis lies à l'éducation;*

¹² Puede consultarse la Web de la *Conferencia permanente de ministros europeos de la Educación* en la URL: (Consulta de 10 de noviembre de 2006).

- *Définir et approuver des principes et des mesures en matière d'éducation en vue d'adresser des recommandations aux gouvernements européens;*
- *Apporter un appui politique et des impulsions au Programme de travail du Conseil de l'Europe, composé des mêmes Etats que ceux de la conférence, c'est-à-dire actuellement tous les Etats membres du Conseil de l'Europe, ainsi que l'Albanie, la Croatie, la Lettonie, la République tchèque, la Roumanie, la Russie, le Saint-Siège et la Slovaquie. (MED, 17-7: 3).*

Es habitual que la *Conferencia* estudie una cuestión al detalle, fijándose su acción en un informe solicitado a tal efecto o en un documento de las sesiones del *Comité* o de la *Asamblea*. A continuación, la *Conferencia* adopta resoluciones o declaraciones relativas al tema estudiado u otros de carácter más general. Es frecuente que también se centre la atención en cuestiones relevantes emitidas por los informes periódicos que publican otras instituciones de carácter internacional con intereses en la dimensión educativa, como la UE, la UNESCO, la OCDE, la AELE, etc. También trata, debate y analiza con los comités especializados creados para la ocasión, los temas educativos concretos de interés común, para proponer a continuación, diversas resoluciones y recomendaciones a los Estados miembros. La *Conferencia* coopera con el *Comité* para dar un impulso a la realización del *Programa intergubernamental del CE* y con el CDCC, para proponer y orientar las nuevas propuestas a incluir en el programa educativo.

La 1ª sesión de la *Conferencia Permanente de ministros europeos de la educación* celebrada en La Haya (1959), con diez representantes, dará un impulso relevante a las acciones emprendidas en materia educativa en la organización. Estas reuniones bianuales sirvieron en sus inicios para organizar la estructura y definir con claridad las competencias, las modalidades de la cooperación permanente, la representación por parte de los Estados miembros, los temas a tratar, los procedimientos a seguir o la posible creación de grupos de expertos, encargados de temas educativos concretos.

«La Conférence a tenu compte des éléments internes à certains pays et qui ont conduit ceux-ci à la création de plusieurs ministères chargés, dans des formules variables selon les pays, des problèmes de l'enseignement, de l'éducation, de la recherche scientifique, des arts, des lettres et des problèmes de la culture en général. En vue d'assurer, sur le plan européen, l'expression d'une conception de synthèse fondée dans toute la mesure du possible sur les exigences d'une politique de l'enseignement, la Conférence souhaite toutefois que, dans chaque pays, la représentation ministérielle à toute réunion ultérieure soit déterminée par la compétence des ministres en matière d'enseignement et d'éducation»¹³.

En la *Resolución n° 2 de la 1ª sesión de la Conferencia Permanente, sobre la enseñanza primaria, secundaria y técnica* se recomendaba a los Estados estudiar la posi-

13 Cf. Résolution n° 4 sur les réunions ultérieures des Ministres de l'Enseignement, de la Conférence permanent de ministres européens de l'éducation. 1^{re} session –La Haye, Pays-Bas, 12-13 novembre 1959.

bilidad de crear un grupo de seguimiento, que evaluaría la opción a largo plazo de crear una estructura permanente para estos temas concretos dentro del CE¹⁴. Desde ese momento, el CDCC colaborará estrechamente con las conferencias regulares de los ministros europeos responsables de la educación, la cultura y el patrimonio. Acto seguido, todas las resoluciones y recomendaciones formuladas en materia educativa vendrían firmadas por el Comité de Ministros y adoptada por los *Delegados de los Ministros*, teniendo presentes las recomendaciones expuestas por el CDCC, quien, desde ese momento y en numerosas ocasiones más, emitirá también sus propios documentos con el rango de recomendaciones o resoluciones.

Siguiendo las premisas del *Comité*, en la década de los sesenta, el CDCC también creó algunos comités especializados para tratar los temas de interés común relacionados con la educación, pero sin que estos todavía estuviesen relacionados de modo directo con la educación formal. Algunos de los comités creados fueron el de *actividades extraescolares*, el cual se encargó de elaborar un proyecto de cooperación conjunta para la adopción del *certificado deportivo europeo*¹⁵ o el *Comité consultivo europeo para los problemas universitarios*, compuesto por dos miembros de cada Estado –uno elegido por el Gobierno nacional y otro por el Consejo de universidades nacionales– que se encargaría de fomentar la cooperación en la Educación Superior (ES) y la investigación¹⁶.

4. INICIOS DE LA COOPERACIÓN EN MATERIA EDUCATIVA

Diez años después del nacimiento del CE se habían creado las estructuras y organismos pertinentes, el marco normativo estaba fijado, empezaban a emitirse las primeras recomendaciones y comenzaba a materializarse la cooperación en determinados ámbitos. La voluntad en la cooperación educativa y cultural había sido expresada por el CE veinte años antes que en la UE, en la cual, la cooperación política en educación no se materializará hasta principios de los años setenta. Es evidente que la profundidad y fuerza de los programas y acciones no tuvieron la fuerza de los que hoy conocemos en ambas organizaciones, pero el proceso de cooperación emprendido por el CE pudiera ser considerado como la base conceptual de la política educativa europea, especialmente de la UE, quien, por las características y peculiaridades de su proceso de construcción, se desarrolló con posterioridad en el tiempo¹⁷. En cambio, el CE orientaba sus esfuerzos hacia el fomento del civismo y los principios democráticos en dimensión educativa desde la década de los sesenta.

14 Cf. Résolution n° 2, sur l'enseignement primaire, secondaire et technique, de la Conférence permanente de ministres européens de l'éducation. 1^{re} session –La Haye, Pays-Bas, 12-13 novembre 1959.

15 Cf. Résolution (63) 16 du Comité des Ministres, *brevet sportif européen*, adoptada por los Delegados de los Ministros, el 25 de octubre de 1963.

16 Cf. Résolution n° 1 sur l'avenir du Comité des Universités européennes, de la Conférence permanente de ministres européens de l'éducation. 1^{re} session –La Haye, Pays-Bas, 12-13 novembre 1959.

17 La primera reunión de la *Asamblea permanente de ministros europeos de la educación* se celebró del 12 al 15 de noviembre de 1959, en La Haya.

En 1964, el Comité de Ministros publica la Resolución (64) 1, sobre *civismo y educación europea*, fruto de la reflexión provocada por el *Rapport le civisme et l'éducation européenne dans l'enseignement primaire et secondaire*, donde ya consideraban cuestiones tales como que los manuales y los materiales de base utilizados en ese momento debían estar adaptados a las exigencias de la época. En dicha resolución se expresa: «*Considérant que l'instruction civique a pour bout la formation démocratique et que ses objectifs actuels doivent donc tenir compte du fait que l'individu, aujourd'hui, n'est plus seulement citoyen de son pays, mais aussi de l'Europe et du monde*». En este mismo año, el Comité de decide crear las *Jornadas de Europa*¹⁸, para responder a las expectativas creadas en la escena europea con la propia creación del CE. El día propuesto para esa celebración sería el 5 de mayo, fecha que coincide con el aniversario de su fundación. El CDCC emitió la Recomendación 41 (1968) en la que se proponía ofrecer un impulso más dilatado a estas *Jornadas*, así como la posibilidad de realizarlas en los centros escolares, que sería reafirmada por el Comité, con la Resolución (69) 3 sobre *un apoyo más amplio al plan nacional de la Jornada Europea de las escuelas*¹⁹.

El nuevo escenario socio-político europeo, marcado por las migraciones y la demanda de educación, provocó que se quisiera dar un impulso al aprendizaje de las lenguas europeas, como elemento clave para la consolidación del proceso. El Comité decidió instaurar el *Programa intensivo de enseñanza de las lenguas vivas por Europa*²⁰, atendiendo a las consideraciones de la 2ª (1961) y 3ª Sesión (1963) de la *Conferencia permanente*, a la Recomendación 40 (1968) y la Resolución 35 (1968) del CDCC sobre la enseñanza de las lenguas vivas. La justificación era la siguiente: «*seulement par une généralisation de l'étude des langues vivantes européennes que la pleine compréhension mutuelle et la coopération seront rendues possibles en Europe*»²¹. Otras preocupaciones iniciales se refieren a la *orientación académica y profesional de los alumnos*²², a la *formación del profesorado para garantizar una orientación de calidad*, los *intercambios de alumnos y profesores*²³, la *cooperación europea entre los sistemas de información y documentación educativa*²⁴, así como la

18 La creación de la *Jornada de Europa* se realizó por la Resolución del Comité de Ministros (64) 16, adoptada por los Delegados de los Ministros el 31 de octubre de 1964, sobre *la institución de una Jornada de Europa*. Esta idea ya se había propuesto en 1954, tras la firma de la Convención Cultural, en la Resolución del Comité de Ministros (54) 7 del 17 de mayo de 1954, en la que se recomendaba a los países miembros su celebración para conmemorar este proceso.

19 Cf. Resolución del Comité de Ministros (69) 3, adoptada por los Delegados de Ministros el 25 de enero de 1969, sobre *un apoyo más amplio al plan nacional de la Jornada Europea de las escuelas*.

20 El Programa se crea mediante la Resolución (69) 2, adoptada por los Delegados de los Ministros el 25 de enero de 1969, sobre *un programa intensivo de enseñanza de las lenguas vivas por Europa*.

21 Ibid.

22 Cf. Résolution sur l'orientation scolaire (Nº2) y Résolution sur la place de l'orientation de l'élève dans la formation et le perfectionnement des enseignants (Nº3), de la Conferencia ad hoc de Ministros europeos de la educación.

23 Cf. Resolución del Comité de Ministros (65) 19, adoptada por los Delegados de Ministros el 25 de septiembre de 1965, sobre *el intercambio de alumnos y profesores*.

24 Cf. Resolución del Comité de Ministros (65) 18, adoptada por los Delegados de Ministros el 25 de septiembre de 1965, sobre *los centros nacionales de documentación educativa y la cooperación europea*.

*escolarización y condiciones académicas de los hijos de los trabajadores emigrantes*²⁵.

La 6ª Sesión de la *Conferencia Permanente* celebrada en Versailles (1969) decidió abordar la *democratización de la educación* y la *educación para todos*, como uno de los objetivos prioritarios a los que debían responder las políticas educativas de los Estados asociados. La investigación educativa realizada en el seno del CE revelaba que *era necesario ampliar el periodo de escolarización obligatoria y adaptar las estructuras de los países hacia un amplio programa común, basado en la flexibilidad de los sistemas educativos y en la demora de la especialización en la enseñanza formal*. En la Resolución 4 de la *Conferencia permanente*, se estimaba que *para ejercer una verdadera democratización de la enseñanza, sería necesario adaptar los programas y los métodos en función de los objetivos sociales de la enseñanza*²⁶.

El CE también pretendía ampliar la cooperación política a la ES y a la investigación, por lo que el *Comité* propuso la posible coordinación en la investigación universitaria a nivel europeo, por la Resolución (70) 18²⁷. Tomando como referencia esta iniciativa, el *Comité de expertos para los asuntos universitarios y la investigación* emitió varios informes en los que se recomendaba la coordinación interestatal en diferentes ámbitos de la ES, atendiendo a las posibilidades que ofrece la movilidad para los estudiantes e investigadores, a la necesidad de planificación de la enseñanza postsecundaria o al estudio de las necesidades educativas de los jóvenes entre 16 y 19 años. Estas propuestas fueron analizadas en la 7ª (1971) y 8ª sesión (1973) de la *Conferencia Permanente*, donde se adoptaron las medidas oportunas para el inicio de la cooperación, como quedó reflejado en diferentes resoluciones²⁸. A su vez, el CE decidió crear un sistema de becas de ES, multilateral y específicamente europeo, que motivase a los jóvenes de los Estados miembros con formación superior, a pasar un periodo de estudios en otro país bajo el patrocinio del CE. El objetivo perseguido con esta acción, reflejado en la *Resolución del Comité de Ministros (73) 19 sobre un sistema de becas de enseñanza superior del CE*, era el siguiente:

«Encourager les jeunes plus capables à étudier pendant deux ou trois ans dans un autre Etat membre, après l'obtention d'un diplôme d'enseignement supérieur. Ceux deux années passées à l'étranger devraient apporter aux bour-

25 Cf. Resolución del Comité de Ministros (68) 18, adoptada por los Delegados de Ministros el 28 de junio de 1968, *relativa a la enseñanza de las lenguas a los trabajadores inmigrantes* y la Resolución del Comité de Ministros (70) 35, adoptada por los Delegados de los Ministros el 27 de noviembre de 1970 sobre *la escolarización de los hijos de los trabajadores inmigrantes*.

26 Cf. Résolution (N°4) de la 6ª Conférence Permanente de Ministres européennes de l'éducation célébrée à Versailles (1969), *relative à l'éducation pour tous: évolution, perspectives et incidences sur la politique de l'éducation*.

27 Cf. Résolution (70) 18 du Comité des Ministres, adoptée par les Délégués des Ministres, le 5 de juin de 1970, sur *la coordination de la recherche universitaire au niveau européen*.

28 Cf. *Résolution sur la politique et la planification de l'éducation post-secondaire (N°1)* y la *Résolution sur la mobilité des étudiants et du personnel de l'enseignement supérieur et de la recherche (N°2)* de 1971 y la *Résolution sur les besoins en matière d'éducation du groupe d'âge 16-19 ans (N°1)* de 1973, de la Conférence permanent des ministres européennes de l'éducation.

siers une connaissance approfondie du mode de vie et de pensée du pays dont ils seront les hôtes. Au fur et à mesure du développement du système, le nombre toujours croissant des boursiers permettra à ceux ici d'avoir un impact considérable dans l'Europe du demain»²⁹.

5. TENDENCIAS CONVERGENTES QUE MOTIVAN LA INTENSIFICACIÓN DE LA COOPERACIÓN EN EDUCACIÓN EN EL CE

Durante la 7ª y 8ª Sesión Conferencia permanente celebradas en Bruselas (1971) y Berna (1973) respectivamente, se abordó el estado de la contribución política del CE a la educación de los Estados miembros y la posibilidad de intensificarla, si esto fuera posible. Se evaluaron los impactos de las acciones y emitieron varias resoluciones en las que se hacía referencia a los puntos claves a los que debía atender la futura cooperación política en materia educativa. En la 7ª Sesión se recomendaba que se prestase especial atención en el futuro a los siguientes temas:

- *La educación de los inmigrantes.*
- *El desarrollo de la enseñanza de las lenguas vivas.*
- *El desarrollo de la investigación en materia educativa.*
- *Una especial atención a la formación de los docentes y profesionales de la enseñanza.*

La 8ª sesión adoptó la *Résolution sur les secteurs, méthodes et moyens de la coopération européenne intensifiée en matière d'éducation (Nº2)*, en la que se proponía intensificar la colaboración europea en determinados temas educativos, debido a que existía una cierta tendencia convergente en la manera de afrontar y resolver los problemas en los Estados del CE:

«La Conférence estime que l'apparition de plus en plus manifeste dans les pays européens de tendances communes et de convergences dans la façon d'aborder les problèmes de l'éducation fournit une base solide à l'intensification de la coopération européenne. Parmi les domaines dans lesquels des projets prioritaires de coopération européenne intensifiée pourraient être développés tels qu'ils sont énumérés dans le Rapport du Comité des Hauts Fonctionnaires, la Conférence attache une importance particulière aux secteurs suivants:

29 Este programa de cooperación motivado por el CE en 1973 recuerda mucho al archiconocido Programa *Erasmus*, patrocinado por la UE, que se empezará a desarrollar a partir de 1987. Lo mismo sucede con el *Programa para el aprendizaje de las lenguas vivas por Europa*, iniciado en 1969 y el Programa *Lingua* (1987) de la UE. Con ello podemos comprobar la capacidad precursora y creativa del CE respecto de la UE, a pesar de que al CE no se le hayan reconocido públicamente meritos como estos, en el terreno de las políticas educativas.

- *la formation continue, c'est-à-dire la répartition des possibilités d'éducation sur toute la durée de la vie dans le cadre de la notion d'éducation permanente.*
- *l'éducation pré-scolaire et ses relations avec l'enseignement primaire.*
- *l'éducation compensatoire destinée aux moins favorisés.*
- *le développement des politiques relatives à l'éducation du groupe d'âge 16-19 ans.*
- *la réforme de la formation initiale et du perfectionnement des enseignants.*
- *les problèmes d'éducation des migrants et de leur famille».*

El Comité se interesó también por otros temas propios de la dimensión educativa, recomendando a los Estados miembros valorar la posibilidad de introducir en la enseñanza, determinados aspectos y nociones que motivasen a la conservación medioambiental o la educación para el consumo en las escuelas³⁰. Asimismo se ofrecieron las orientaciones correspondientes a los Estados para que negociasen con las empresas los permisos laborales especiales necesarios para la formación permanente, que estaban comenzando a demandarse por los ciudadanos. Así, se pretendía responder con garantías a las necesidades sociales, laborales y educativas de los nuevos contextos sociales, marcados por el aprendizaje de otras lenguas, la formación continuada, el reciclaje laboral para las NN. TT., etc.³¹

Como preparación para la 9ª Sesión de la Conferencia Permanente celebrada en Estocolmo (1975), se pidió a los organismos internacionales OCDE, UNESCO, CE, Comunidades Europeas y al Consejo de Ministros nórdicos que colaborasen en la realización del *Informe sobre la cooperación internacional en materia educativa*, el cual sería debatido y elaborado en lo sucesivo por la Conferencia Permanente a partir de esa sesión. Este informe pretendía recoger y analizar la colaboración interestatal e interinstitucional entre estos organismos en el terreno de la educación, ya que se reconocían convergencias y tendencias similares tanto en los problemas a los que se enfrentaban como en las acciones desarrolladas por unos y otros. Por ello, se llega a las siguientes conclusiones³²:

«Les Ministres notent avec satisfaction les exemples de renforcement de la collaboration entre organisations mentionnées dans le chapitre introductif au rapport d'activité. Ils espèrent d'autres progrès dans ce sens, notamment en ce qui concerne la planification des activités futures. Ils invitent les organisations

30 Résolution (71) 14 du Comité des Ministres, adoptée par les Délégués des Ministres, le 30 de juin de 1971 sur *l'introduction des notions de conservation de la nature dans l'enseignement*, y Résolution (71) 29 du Comité des Ministres, adoptée par les Délégués des Ministres, le 15 d'octobre de 1971 sur *l'éducation des consommateurs dans les écoles*.

31 Véase la Résolution (71) 14 du Comité des Ministres, adoptée par les Délégués des Ministres, le 30 de juin de 1971 sur *le conge-éducation*.

32 Cf. *Résolution sur la coopération internationale en matière d'éducation (Nº3)* de la 9ª session Conférence Permanent du Ministres de l'éducation européenne. Stockholm, 9-12 juin de 1975.

internationales à accorder une attention spéciale à cet aspect de leurs programmes dans les rapports qu'elles pourraient présenter aux prochaines sessions de la Conférence permanente.

Tout en appréciant à leur juste valeur les avantages qu'offre la pluralité des cadres de coopération européenne en matière d'éducation, les Ministres sont conscients des risques de doubles emplois et de dispersion des ressources. Pour éviter ces risques, ils jugent essentiel:

- *que chaque organisation apporte sa contribution originale au concert de la coopération multilatérale, conformément à ses objectifs, à son statut et à ses méthodes de travail spécifiques;*
- *que des dispositions appropriées soient prises pour rendre les programmes d'éducation des organisations réellement complémentaires;*
- *qu'une coordination adéquate des politiques relatives aux activités internationales en matière d'éducation soit établie au sein des administrations nationales».*

Este periodo resultó clave para la cooperación europea en educación, debido también al impulso recibido por la decisión de las Comunidades Europeas de proyectar formalmente la política educativa entre sus ámbitos de cooperación. Este hecho afectó en cierta medida al CE, pues el *Comité* experimentó un receso en la emisión de resoluciones y recomendaciones relativas a la educación³³. La preparación del *informe para la cooperación internacional en materia educativa* y la coyuntura política propiciada por la pluralidad de las organizaciones internacionales en educación causaron que la propia *Conferencia* reflexionase sobre su rol y métodos de funcionamiento en el nuevo escenario político educativo. Desde este momento, las nuevas orientaciones perseguidas por la *Conferencia Permanente* responderían a los siguientes objetivos, como se expresa en la Resolución núm. 3³⁴:

- *Définir les choix politiques en matière d'action et de coopération européennes dans le domaine de l'éducation.*
- *Constituer un lieu de réflexion, de dialogue et d'échange de vues sur les questions fondamentales qui présentent un intérêt commun dans le domaine de l'éducation.*

No obstante, lejos de pretender solapar esfuerzos en la cooperación política europea, la *Conferencia Permanente* continuaría sus trámites para la elaboración del *Informe sobre la cooperación en materia educativa*, publicándolo constantemente en

33 Un año después el Comité de Ministros publicó la Resolución (76) 48 *concerniente a la celebración de la Jornada de Europa*, para alejarse posteriormente de los temas relacionados directamente con la educación, delegando esta competencia en la Conferencia Permanente y en los comités de expertos –como el CDCC– hasta 1983, año de la publicación del Informe sobre la Cooperación internacional en materia educativa (MED 13–7).

34 Cf. *Résolution sur la coopération internationale en matière d'éducation (Nº3)* de la 9ª Session de la Conférence permanent des Ministres européens de l'Éducation. Stockholm, 9–12 juin de 1975.

cada sesión, una resolución sobre este asunto concreto hasta su 17ª sesión, celebrada en Viena (1991). En ellas se recomendaba a los Estados valorar las posibilidades de la política educativa y la necesidad emplear los recursos adecuados para alcanzar los objetivos comunes.

«REAFFIRMATION leur conviction profonde de l'intérêt de la coopération européenne en matière d'éducation pour les Gouvernements et recommandent que les ressources disponibles pour cette coopération ne soient pas laminées au point de compromettre son efficacité. En un temps d'austérité et de raréfaction des possibilités d'expériences pédagogiques, les Gouvernements doivent être plus que jamais pleinement informés des innovations et des recherches faites dans les autres pays»³⁵.

En la misma *Resolución*, la *Conferencia*, en colaboración con las otras organizaciones, deciden diversificar los métodos de trabajo de la cooperación en materia educativa para la utilización de técnicas más operativas como las visitas de estudios, la evaluación de los sistemas nacionales de educación, la creación de proyectos pilotos y redes interactivas, el intercambio de alumnos, docentes y administradores y la colaboración con las ONGs³⁶.

El *Informe*³⁷ sería presentado finalmente en la 13ª sesión celebrada en Dublín (1983), en el cual, se señalaba la importancia de la política educativa como un elemento esencial de la cooperación europea, así como la necesidad de concentrar con antelación los esfuerzos para obtener resultados mucho más significativos. A su vez, *la Conferencia Permanente se reafirmaba en la profunda convicción de intercambiar puntos de vista sobre los problemas comunes y su evolución, así como identificar los sectores prioritarios de la cooperación europea*. A partir de este momento, participaría en la elaboración de los informes sobre la cooperación internacional, la AELE –Asociación Europea del Libre Intercambio–.

A mediados de los ochenta se promulgaron numerosos documentos por parte de los organismos internacionales, apelando a la identidad cultural, ciudadana y educativa de Europa. Las Declaraciones de la UNESCO *sobre políticas culturales* (1982), las Declaraciones de *Stuttgart* (1983) y *Fontaineblau* (1984), el Proyecto de *Spinelli* (1984) y los Informes de *Adonnino* (1985) por parte de las Comunidades Europeas, y la *Resolución relativa a la cooperación cultural* de la *Conferencia Permanente de ministros europeos de la cultura*, reunidos en Berlín (1984), representan un claro ejemplo de esta tendencia, que pretendía establecer un debate sobre la orientación más humanista del proceso de integración y comprensión europea.

El *Comité* volvería a formular una recomendación en materia educativa en 1983, concerniente a *la sensibilización de Europa en los centros de educación secunda-*

35 Cf. Résolution sur *la coopération européenne en matière d'éducation* (N°1), de la 12ª session de la Conférence Permanent des Ministres Européens de l'Éducation. Lisbonne, 2-4 juin de 1981.

36 Ibid.

37 Cf. *Rapport sur la coopération européenne en matière d'éducation* (MED 13-7).

ria³⁸. Con ella se pretendía *motivar a los jóvenes hacia la toma de conciencia de la identidad cultural de Europa en su diversidad y reconocer las posibilidades de diálogo y comprensión mutuas. También, acentuar la contribución de los sistemas educativos nacionales a la toma de conciencia europea, estimular su cooperación activa y la comunicación entre los europeos*. Conviene, sostienen, que es necesario ayudar a los jóvenes europeos a adquirir la voluntad y la capacidad de preservar y promover la democracia, los Derechos del Hombre y las libertades fundamentales, así como conocer las instituciones y los organismos creados para promover la voluntad de sostener sus ideales y actividades. Los ministros convenían que, para enseñar sobre Europa, se debía hacer desde el currículo, bien sea con asignaturas ya existentes o con materias interdisciplinares. Un año después, el *Comité* emitió varias recomendaciones más, como la *Recomendación sobre la formación de los docentes en una educación para la comprensión intercultural*³⁹ y la *Recomendación sobre la identidad cultural europea*⁴⁰. En esta última se señalaba que:

- *La cooperación cultural aporta una contribución indispensable para la toma de conciencia de Europa.*
- *El refuerzo de la cooperación cultural contribuirá a acercar a los pueblos de Europa.*
- *Los Ministros desean motivar a los Estados Miembros a esta cooperación.*

6. REESTRUCTURACIÓN ORGÁNICA Y NUEVO IMPULSO A LA COOPERACIÓN

A finales de los ochenta, el CE se inhiere en la transformación de sus estructuras y órganos políticos, para responder a con garantías a las nuevas tendencias políticas y con eficacia ante el proceso de ampliación que vivía hacia los países del Centro y Este europeo. La apertura a nuevos contextos y la colaboración con un número mayor de Estados planteaba la necesidad de una reforma estructural de algunos comités gestores, como el CDCC, para afrontar con garantías los desafíos de la nueva situación política, provocada por la caída del Muro de Berlín, con todas sus consecuencias. En 1989 el *Comité* confía al propio CDCC la creación de cuatro comités directores de la educación: el *Comité de la Educación* —encargado de la enseñanza escolar, la educación de adultos, de las lenguas vivas y de la investigación pedagógica—, la *Conferencia regular sobre los problemas universitarios*, el *Comité de la Cultura* y el *Comité del patrimonio cultural*, los cuales trabajarán entre ellos en estrecha colaboración. Los dos primeros comités, el de la educación y el de la educación superior y la investigación, formularan las proposiciones y pre-

38 Cf. Recommandation R (83) 4 du Comité des Ministres aux États membres *concernant une meilleure sensibilisation à l'Europe dans les écoles secondaires*.

39 Cf. Recommandation R (84) 18 du Comité des Ministres aux États membres sur la formations des enseignants à une éducation pour la compréhension interculturelle.

40 Cf. Résolution (85) 6 adopté par les Comité des Ministres les 25 avril de 1985, *sur l'identité culturelle européenne*.

pararán las sesiones de la *Conferencia permanente*⁴¹. Los trámites administrativos y la gestión interna de la política educativa se realizan en la *DG IV de la educación, la cultura, la juventud y el deporte*, dependientes de la Secretaría General. Estos tendrían la potestad de establecer programas de cooperación, proyectos, conferencias, seminarios, etc., en sus respectivos dominios. Ese mismo año, el *Comité*, renovó el mandato del CDCC para establecer un nuevo programa en materia educativa, con mayor fuerza y globalidad que los proyectos establecidos hasta ahora. El *Programa* acordado por el CDCC para este nuevo periodo abarcaría un mayor número de temas, que recogerían el espíritu del trabajo desarrollado por el CE en los últimos años. Los temas y acciones a los que hacía referencia el programa eran los siguientes:

— *Lenguas vivas.*

(Proyecto Aprendizaje de las lenguas y ciudadanía europea 1989-1996)

— *Una enseñanza secundaria para Europa.*

(Proyecto Una educación secundaria para Europa 1991-1996).

— *Educación para la comprensión intercultural.*

(Conferencia Aspectos educativos y culturales de las relaciones interculturales 1989)

— *Educación en los Derechos del Hombre.*

(Sistema de becas, stages y seminarios. Creación de materiales pedagógicos)

— *Educación en los Medias.*

(Creación de materiales de apoyo para profesores)

— *El valor educativo de los museos y la educación artística.*

(Conferencias y simposios sobre la acción educativa de los museos)

— *Europa en la escuela. Concurso de la Jornada europea de las escuelas.*

(Adopción conjunta con la UE de este proyecto)

— *Enseñanza y formación docente.*

(Seminarios y becas de formación. Donauschingen)

(Proyecto Enseñanza de la Historia en la nueva Europa 1991-1996)

— *Educación a distancia, de adultos y mutaciones sociales.*

(Proyecto Educación de adultos y mutaciones sociales)

— *Enseñanza Superior.*

(Proyecto dimensión europea de la enseñanza superior 1992-1996)

— *Documentación e investigación pedagógica.*

(Creación de EUDISED, sistema europeo de información y documentación educativa).

— *La dimensión europea de la educación.*

(Tema transversal de trabajo de los proyectos).⁴²

41 Cf. MED-17-4 du Conseil de l'Europe. Este documento también se puede encontrar con la referencia CDCC-ED (91) 40.

42 Cf. Conseil de l'Europe, 1991: *Rapport d'activités présenté à la 17^e Session de la Conférence permanente des ministres européens de l'éducation* (MED 17-4) y Conseil de l'Europe, 1992: *Rapport d'activité des Présidents des Comités Spécialisés, présenté par P. Luisoni du Comité de l'Éducation* (CDCC (92) 6).

El nuevo discurso educativo de las organizaciones intergubernamentales europeas se impregna de valores humanistas y europeístas, conscientes ya de la necesidad de una *dimensión europea de la educación* (DEE), como elemento clave para la comprensión y entendimiento socio-cultural de los europeos.

«La educación debe preparar a cada persona para vivir en una sociedad democrática, capaz de ejercer sus deberes y responsabilidades como ciudadano, en el aprendizaje de las cuestiones políticas y los principios y valores fundamentales que son la base de nuestra sociedad –respeto a los derechos del hombre y la democracia, así como la solidaridad y la tolerancia»⁴³.

La *Conferencia Permanente* quiso hacerse eco de la importancia adquirida por la DEE en este proceso, por lo que decidió dedicar la 17ª Sesión celebrada en Viena (1991)⁴⁴ a este tema concreto. Para la preparación de esta sesión, la *Conferencia* pidió la colaboración a las mismas organizaciones intergubernamentales que habían participado en la elaboración del Informe (1983) y también a la AELE.

«Un certain nombre de déclarations récentes du Comité des Ministres et de l'Assemblée parlementaire du Conseil de l'Europe, ainsi que du Conseil des Communautés Européennes ont souligné l'importance d'une prise de conscience de l'identité culturelle européenne, ainsi que la nécessité d'accélérer la promotion de la dimension européenne de l'éducation»⁴⁵.

Los resultados obtenidos de las deliberaciones y reflexiones de la 17ª Sesión de la *Conferencia sobre la naturaleza, el contenido y las prácticas de la DEE* fueron esgrimidos por el CDCC para la puesta en práctica del proyecto *una educación secundaria para Europa*. Este proyecto se componía de dos partes fundamentales; *una primera, en la que se buscaría elaborar un esquema general sistemático de la educación secundaria en los Estados miembros y una segunda, en la que se elaborarían ideas y materiales que fueran útiles para los profesores de esos estados con vistas a desarrollar la dimensión europea en sus escuelas y clases* (Conseil de l'Europe, 1994: 4)⁴⁶. La segunda parte se definiría como un programa propio dentro del proyecto, denominado *Programa de elaboración de materiales pedagógicos para la Dimensión Europea de la educación* (1991-1996)⁴⁷.

43 *Recommandation de l'Assemblée Parlementaire relative à la dimension européenne de l'éducation*. R 1111 (1989).

44 La 17ª Sesión de la Conferencia Permanente de Ministros europeos de la Educación tenía como tema central *la dimensión europea de la educación: práctica de la enseñanza y contenidos del programa*. En esta sesión se realizó un enorme trabajo para intentar descifrar el contenido, las características y los valores de la DEE, por lo que se convierte en un foro trascendental para el estudio y la comprensión de la DEE, tanto en su plano intencional –teórico– y real –práctico–.

45 Cf. Conseil de l'Europe (1991): *La dimension européenne de l'éducation: pratique de l'enseignement et contenu des programmes. Document de séance établi par le Comité de l'éducation du CDCC, 17e Session de la Conférence permanent des ministres européens de l'éducation*. (MED 17-4).

46 Cf. DECS/SE/SEC/DOSS (94) 2 F.

47 En su origen, este programa iba a recibir el nombre *Atlas de la Dimensión Europea de la Educación*, pero tuvo que reorientarse en su concepción debido a la imposibilidad de alcanzar el

Durante la década de los noventa, el programa educativo del CDCC despliega un intenso trabajo en la investigación de la DEE, hasta el punto de que el propio CDCC la considerase como uno de los objetivos prioritarios de la Convención cultural. En 1996, coincidiendo con el final del programa educativo del CDCC para este periodo, se presentaron las conclusiones del *Proyecto Una educación secundaria para Europa* y del *Programa de elaboración de materiales pedagógicos para la DEE*, en las que la DEE se erigía como un concepto fundamental para la política educativa del CE. A partir de este momento, todas las acciones y programas que el CDCC pone en marcha en educación tienen a la DEE como principio rector.

La 19ª Sesión de la *Conferencia Permanente* celebrada en Kristiansand (1997) recogerá y valorará las conclusiones de los cuatro proyectos llevados a cabo hasta ese momento⁴⁸. En dicha Sesión, la *Conferencia* remitía unas recomendaciones al *Comité*, en las que se demandaba un mayor apoyo presupuestario y de recursos humanos para las futuras acciones emprendidas. Además, se encomendaba al CDCC y al Comité de Educación que adoptase los siguientes objetivos para el siguiente periodo a medio-largo plazo.

«La Conférence recommande au Conseil de la Coopération Culturelle et au Comité de l'Éducation:

Quant aux objectifs prioritaires de son action à moyen et à long terme dans le domaine de l'éducation:

— de concentrer ses travaux sur la réalisation des objectifs suivants:

i. promouvoir la citoyenneté démocratique active et responsable;

ii. favoriser la compréhension mutuelle, la diversité culturelle européenne et le respect de l'autre au sein de sociétés multiculturelles;

iii. développer le dialogue sur les politiques éducatives en tant que facteur de cohésion sociale et de sécurité démocratique;

Quant aux projets et activités futurs:

— de maintenir, par une répartition équilibrée des moyens la cohérence de son programme éducatif»⁴⁹.

El CDCC estableció su nuevo *Programa* en materia de educación a medio-largo plazo, con la aprobación del *Comité*, siendo este programa de cooperación mucho más completo y ambicioso que el anterior. Sería puesto en práctica a principios del año 2000 y comprendería los siguientes proyectos y acciones:

objetivo inicial, establecer un mapa europeo en el que se reflejasen las acciones que favorecían la DEE.

48 La Résolution sur les *Tendances et convergences dans l'éducation en Europe: conclusions des projets terminés* (Nº1), de la 19e Session de la Conférence permanent des ministres européens de l'éducation, recoge las valoraciones generales que se hacen de los cuatro grandes proyectos establecidos hasta ese momento.

49 Cf. Résolution (Nº2) sur les *Valeurs fondamentales, objectifs et rôle futur de la coopération éducative au sein du Conseil de l'Europe*, de la 19e Session de la Conférence permanent des ministres européens de l'éducation de 1997.

- Programa de las lenguas vivas y las políticas lingüísticas.
- Educación para la ciudadanía democrática.
- *Aprender y enseñar la Europa del S. XXI. Enseñar la memoria. Enseñanza de la historia.*
- Educación intercultural.
- Seguridad democrática, cohesión social y políticas educativas.⁵⁰
- Programa para la formación continua del profesorado.
- Programa para la educación de los hijos de gitanos en Europa.
- Red vínculos e intercambios escolares.
- Enseñanza superior. Espacio Europeo de la Educación Superior (EEES).
- Jornada de Europa en la escuela.

7. CONCLUSIONES

La culminación del proceso de cooperación educativa en el seno del CE se realiza cuando se proclama 2005 el *Año Europeo de la Ciudadanía a través de la Educación*, coincidiendo con el cincuentenario de la fundación de la organización europeísta, con la finalidad de promover en los Estados el fomento de políticas educativas a favor de la *Educación para la Ciudadanía Democrática y los Derechos Humanos* (ECD–DH), revalorizando el papel que juega la educación en la cohesión social, la participación democrática y la formación de la conciencia cívica. 2005 representa para el CE la madurez en la cooperación política interestatal pues, este año, representa la culminación del proceso y de los objetivos inicialmente previstos para la cooperación educativa. Muy lejos quedan ahora las primeras resoluciones y recomendaciones relativas al civismo europeo y a la revisión de los manuales nacionales de historia. La vocación del CE, como habrá podido observarse, siempre ha seguido esta misma tendencia, *la educación como elemento clave para la formación de la conciencia común y el entendimiento entre los pueblos europeos*, sustentados en una ciudadanía multidimensional, a saber, local, regional, nacional, europea y global. El CE tiene una visión global de Europa –no restrictiva y abierta al mundo–. «*L'Europe s'étend à l'ensemble du continent et ne doit pas être synonyme d'appartenance à une quelconque organisation européenne*»⁵¹.

El seguimiento histórico realizado demuestra que el CE ha sido la organización pionera en lo que se refiere al establecimiento de una determinada cooperación política interestatal en materia educativa, dimensión ésta que ha provocado numerosas tensiones y enfrentamientos en una organización similar como es la UE. Bien es cierto que, en la actualidad, ambas organizaciones desarrollar ambiciosos programas polí-

50 Este sería el tema central de la 20ª *Session de la Conférence permanente des ministres européens de l'éducation Politiques éducatives pour la citoyenneté démocratique et la cohésion sociale: enjeux et stratégies*, celebrada en Cracovia (2000).

51 Recommendation 1111 (1989) de la Assemblée Parlementaire relative à la dimension européenne de l'éducation.

ticos en educación, pero en los orígenes, las finalidades diferían de manera notable. Mientras que el CE siempre tuvo una vocación educativa, expresada desde el inicio en los tratados y convenios establecidos, la UE nació bajo un influjo de la unidad económica y de mercado. El inicio de la cooperación política en educación dista más de quince años de diferencia entre el proceso emprendido por el CE y iniciado posteriormente por la UE. Es necesario destacar que la UE goza hoy en día de mayor influencia política sobre los Estados miembros que el CE, el cual, adopta un rol de menor notoriedad, pero con suficiente capacidad como para impulsar proyectos y acciones de gran influencia en la sociedad europea, especialmente en su relación y ampliación hacia los países del Este europeo.

No obstante, son de gran valor las aportaciones realizadas por el CE a la cooperación política en materia educativa en Europa. Sirva de ejemplo lo siguiente: la primera reunión de Ministros europeos de la educación en el CE se produjo en 1959, en La Haya, mientras que la primera reunión informal de ministros de educación en el marco de la UE fue en 1971 y como expone (Lenarduzzi, 1991: 44): «*fue por iniciativa del entonces ministro de educación de Bélgica, que llamó a los otros cinco a su residencia: y repito, los invitó a su casa porque la reunión no era todavía oficial*». También puede observarse que muchas de las áreas de influencia del Programa de Acción de la UE (1976) habían sido debatidas, estudiadas y citadas en la producción normativa del Comité o por la Conferencia Permanente.

Sirvan estas aportaciones iniciales para resaltar la importancia del rol desempeñado por el CE en la dimensión educativa europea, la cual, muestra similitudes y tendencias convergentes con la UE en la manera de orientar su política educativa. Este trabajo inicial servirá para sentar las bases de un estudio comparado que analizará las políticas educativas en ambas instituciones y sus modelos de representación, que será publicado en 2008. Dicho estudio muestra evidencias notables de la importancia del CE en todo este proceso, por lo cual, quien esto suscribe no comprende la razón por la cual la bibliografía especializada presta mayor atención –y mayor número de publicaciones, en consecuencia– al proceso de cooperación política en materia educativa de la UE, dejando al CE en un papel secundario.

BIBLIOGRAFÍA

* *Resoluciones del Comité de Ministros del CE*⁵²

Résolution du Comité des Ministres du Conseil de l'Europe, *manuels d'histoire et géographie*. R (52) 17.

Résolution du Comité des Ministres du Conseil de l'Europe, *manuels d'éducation civique européenne*. R (52) 32.

Résolution du Comité de Ministres du Conseil de l'Europe *sur la création du Conseil de la coopération culturelle – convocation d'un comité ad hoc*. R (61) 39.

52 Archivos históricos del Consejo de Europa. Palacio de Europa. Estrasburgo (Francia).

- Résolution du Comité des Ministres du Conseil de l'Europe, *Civisme et éducation européenne*. R (64) 16.
- Résolution du Comité des Ministres du Conseil de l'Europe *Programme intensifié d'enseignement des langues vivantes pour l'Europe*. R (69) 2.
- Résolution du Comité des Ministres du Conseil de l'Europe, *un appui plus large sur le plan national à la journée européenne des écoles*. R (69) 3.
- Résolution du Comité des Ministres du Conseil de l'Europe, *Centres nationaux de documentation éducative et de coopération européenne*. R (65) 18.
- Résolution du Comité des Ministres du Conseil de l'Europe, *Échanges d'élèves – instituteurs*. R (65) 19.
- Résolution du Comité des Ministres du Conseil de l'Europe, *Programme intensifié d'enseignement des langues vivantes pour l'Europe*. R (69) 2.
- Résolution du Comité des Ministres du Conseil de l'Europe, *Un appui plus large sur le plan national à la journée européenne des écoles*. R (69) 3.
- Résolution (71) 14 du Comité des Ministres, adoptée par les Délégués des Ministres, le 30 de juin de 1971 sur l'introduction des notions de conservation de la nature dans l'enseignement.*
- Résolution (71) 29 du Comité des Ministres, adoptée par les Délégués des Ministres, le 15 d'octobre de 1971 sur l'éducation des consommateurs dans les écoles.*
- Résolution du Comité des Ministres, adoptée par les Délégués des Ministres, *concernant la célébration de la Journée de l'Europe*. R (76) 48.
- Recommandation R (83) 4 du Comité des Ministres aux États membres concernant *une meilleure sensibilisation à l'Europa dans les écoles secondaires*.
- Recommandation R (84) 18 du Comité des Ministres aux États membres sur *la formation des enseignants à une éducation pour la compréhension interculturelle*.
- Résolution (85) 6 adopté par le Comité des Ministres les 25 avril de 1985, *sur l'identité culturelle européenne*.

*** Resoluciones de la Conferencia permanente de ministros europeos de la educación⁵³.**

- Résolution n° 2 sur *l'enseignement primaire, secondaire et technique, de la Conférence permanent de ministres européens de l'éducation*. 1re session - La Haye, Pays-Bas, 12-13 novembre 1959.
- Résolution n° 4 sur *les réunions ultérieures des Ministres de l'Enseignement, de la Conférence permanent de ministres européens de l'éducation*. 1re session - La Haye, Pays-Bas, 12-13 novembre 1959.
- Résolution N° 2 sur *les problèmes d'éducation qui demande une coopération intergouvernementale européenne de la Conférence permanent des ministres européens de l'éducation*. 2^a session- Hambourg, Allemagne, 10-15 avril 1961.
- Résolution sur l'orientation scolaire (N°2), de la Conférence ad hoc des ministres de l'éducation. Strasbourg, du 12–14 de septembre de 1967.

53 Archivos históricos del Consejo de Europa. Palacio de Europa. Estrasburgo (Francia).

- Résolution sur *la place de l'orientation de l'élève dans la formation et le perfectionnement des enseignants* (N°3), de la Conférence ad hoc des ministres de l'éducation. Strasbourg, du 12-14 de septembre de 1967.
- Résolution du Comité des Ministres du Conseil de l'Europe, *Création de centres nationaux d'informations et documentation pour l'amélioration des manuels d'histoire et géographie*. R (65) 17.
- Résolution relative à *l'éducation pour tous: évolution, perspectives et incidences sur la politique de l'éducation* (N°4), de la Conférence permanent des ministres d'éducation. 6^a session, Versailles, 20-22 mayo de 1969.
- Résolution sur *la coopération internationale en matière d'éducation* (N°3) de la 9^a session Conférence Permanent du Ministres de l'éducation européenne. Stockholm, 9-12 de juin de 1975.
- Résolution sur *la coopération européenne en matière d'éducation* (N°1), de la 12^a session de la Conférence Permanent des Ministres Européens de l'Éducation. Lisbonne, 3-4 juin de 1981.
- Résolution sur les Tendances et convergences dans l'éducation en Europe: conclusions des projets terminés (N°1), de la 19^e Session de la Conférence permanent des ministres européens de l'éducation.
- Résolution (N°2) sur les Valeurs fondamentales, objectifs et rôle futur de la coopération éducative au sein du Conseil de l'Europe, de la 19^e Session de la Conférence permanent des ministres européens de l'éducation. Kristiansand. 22–24 juin, de 1997.

* **Recomendaciones de la Asamblea Parlamentaria.**

Recommandation de l'Assemblée Parlementaire relative à *la dimension européenne de l'éducation*. R 1111 (1989).

* **Documentos internos del CE⁵⁴.**

- Conseil de l'Europe (1983): *Rapport sur la coopération européenne en matière d'éducation* (MED 13-7).
- Conseil de l'Europe (1991): *Le Conseil de l'Europe et la éducation. Rapport d'activités présenté à la 17^e session de la Conférence Permanente des Ministres Européens de l'éducation. Vienne, 16-17 octobre 1991.* (Strasbourg, Conseil de la cooperation culturelle, Conseil de l'Europe) CDCC-ED (91) 40. MED-17-4.
- Conseil de l'Europe (1992): *Rapport d'activité des Présidents des Comités Spécialises, présenté par P. Luisoni du Comité de l'Éducation* (CDCC (92) 6).
- Conseil de l'Europe (1994): *Un enseignement secondaire pour l'Europe. Conférence finale. Quel enseignement secondaire pour une Europe en mutation? Tendances,*

54 Ídem.

enjeux et perspectives. Programme de dossiers pédagogiques de la dimension européenne. Orientations pour une présentation de la Révolution française dans une perspective européenne. Document de travail. Rédigé par Leclercq. Coordinateur général Ryba. (Strasbourg, Conseil de la coopération culturelle, Conseil Européen) DECS/SE/SEC/DOSS (94) 2 F

*** Bibliografía general del CE.**

- Conseil de l'Europe (2004). *Le Conseil de l'Europe. 800 millions d'Européens*. Strasbourg: Editions du Conseil de l'Europe.
- Conseil de l'Europe (2005). *Un bilan de coopération culturelle européenne. 50 ans de la Convention Culturelle du Conseil de l'Europe 1954-2004*. Strasbourg: Editions du Conseil de l'Europe.
- Lenarduzzi, D. (1991): «El programa educativo de la Comunidad Europea». *Educadores* (157), 39-58.
- Titz, J.P. (1995). «El Proyecto Educación Continua del Consejo de Europa». *Revista Europea de Formación Profesional* (6), 45-48.

Un análisis del sistema educativo español desde la perspectiva comparativa europea

Luis Toribio Briñas

RESUMEN

El artículo analiza el grado de convergencia del sistema español de educación y formación con respecto a los parámetros internacionales fijados por la OCDE y, especialmente con respecto a los objetivos europeos fijados para 2010 a partir de la estrategia de Lisboa. Para ello hemos estudiado 10 indicadores (objetivos específicos europeos) en torno a los 3 objetivos estratégicos de Calidad, Accesibilidad y Apertura. Los resultados del estudio lejos de ser homogéneos nos mostrarán un panorama lleno de matices y claroscuros que nos indicarán los puntos fuertes de nuestro sistema y aquellos en los que debiera centrarse el debate educativo al margen de interpretaciones partidistas.

PALABRAS CLAVE: objetivos estratégicos europeos; puntos de referencia; convergencia y divergencia; puntos críticos de debate sobre el sistema educativo.

ABSTRACT

The article analyzes the degree of convergence of the Spanish system of education and training with regard to the international standards set by the OECD, particularly with respect to the objectives set for 2010 from the Lisbon strategy. We have studied 10 indicators (specific targets Europeans) around the 3 strategic goals of quality, accessibility and Opening. The results of the study far from homogeneous show us a picture full of nuances and chiaroscuros we will indicate the strengths of our system and where the debate should focus education outside partisan interpretations.

KEY WORDS: European strategic goals; benchmarks; convergence and divergence; critical points of debate on the education system.

1. SENTIDO Y JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO:

Faltan dos años para el cumplimiento en 2010 de los grandes objetivos europeos de educación: por una parte la estrategia europea de Lisboa 2000; por otro, la creación y puesta en marcha del Espacio Europeo de Educación Superior (el proceso de Bolonia); y, por último, el menos mediático pero no menos importante programa “Futuros Objetivos Precisos” de los sistemas europeos de Educación y Formación de la Comisión Europea, también denominado programa 2010.

La estrategia de Lisboa 2000 pretende convertir a la Unión Europea en “.. *la economía basada en el conocimiento más dinámica y competitiva del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y con mayor cohesión social.*” Dicho objetivo dio origen a una estrategia global con importantes implicaciones para los sistemas de educación y formación europeos a los que se insta a ofrecer oportunidades de aprendizaje y formación adaptadas a grupos destinatario en diversas etapas de su vida que corren el riesgo de ver sus cualificaciones desbordadas por un proceso de cambio rápido.

En el marco de esta estrategia de Lisboa debemos encuadrar, los dos grandes procesos educativos europeos: por un lado, la creación del ***Espacio Europeo de Educación Superior*** (proceso de Bolonia 1999) al que muchos autores califican como el, hasta ahora, más ambicioso y emblemático de los proyectos de Política Educativa Europea y el punto de partida para la posterior creación de un auténtico sistema educativo europeo único.

El otro programa que sustenta la estrategia de Lisboa es el menos mediático, pero no menos importante, el denominado ***Futuros Objetivos Precisos de los Sistemas de Educación y Formación 2001*** de la Comisión Europea, que materializa los objetivos educativos planteados en la estrategia de Lisboa en un programa de trabajo que se propone para 2010 el cumplimiento de 3 grandes objetivos estratégicos: calidad, accesibilidad y apertura. A su vez, subdivide cada uno de ellos en objetivos específicos, indicadores y puntos de referencia, también denominados BENCHMARKS u objetivos cuantitativos transversales a conseguir en 2010.

Estos grandes objetivos europeos de la educación tienen dos importantes implicaciones para los países europeos y entre ellos España: por una parte nuestra participación en estudios internacionales de carácter comparativo que, según el profesor ONTÍVEROS (2006:...) son cada vez más seguidos por las personas que toman decisiones a nivel internacional. Por ello es importante salir bien retratados en la foto comparativa educativa europea.

Por otra parte, y haciendo una atrevida analogía, diríamos que si para acceder a la moneda única (el euro) tuvimos que cumplir en 1998 una serie de criterios de convergencia económicos, para acceder a ese espacio educativo europeo único que se apunta con el proceso de Bolonia, también deberemos de cumplir una serie de criterios de convergencia educativa. Y esto es lo que se mide en el programa “Futuros Objetivos Precisos” y por ello este va a ser el referente que vamos a utilizar para analizar la situación del sistema educativo español.

2. METODOLOGÍA UTILIZADA:

2.1. Objetivos del estudio:

Este estudio pretende dar respuesta a las siguientes preguntas ¿cuál es el grado real de convergencia de nuestro sistema educativo respecto a los objetivos marcados por la Unión Europea y respecto a los parámetros establecidos por las organizaciones internacionales como la OCDE en función de los nuevos retos y desafíos que tiene planteados los sistemas educativos de los países desarrollados?

¿Cumplimos actualmente unos criterios básicos de convergencia? O, al menos ¿estamos cerca de conseguirlos?

2.2. Objeto de estudio:

El objeto de nuestro estudio será el sistema español de educación y formación en su conjunto, es decir, de educación formal (escolar y universitaria) y de educación no formal (formación permanente). Si bien la gran mayoría de los datos se refieren al sistema escolar.

Las unidades de análisis de nuestro estudio se han organizado en torno a los tres grandes objetivos estratégicos del programa “*Futuros Objetivos Precisos*” o también denominado “*Programa 2010*”. Es decir: Objetivo estratégico nº 1: *Calidad y eficacia del sistema educativo español*; Objetivo estratégico nº 2: *Facilidad de acceso para todos y todas al sistema español de educación y formación*; y, por último, el objetivo estratégico nº 3: *Apertura del sistema español de educación y formación a un mundo más amplio*.

Dentro de cada objetivo estratégico hemos seleccionado una serie de objetivos específicos o unidades de análisis, divididos, a su vez, en indicadores, ya elaborados, cuantitativos y comparativos, extraídos de los principales informes mundiales y europeos de evaluación de los sistemas educativos. Estos son, por una parte, los informes de seguimiento de los objetivos del programa, el último de ellos publicado en 2006; por otra parte, el informe “*Education at a Glance*” “*Panorama mundial de la educación*” de la OCDE, en 2007; y, por último, el tercero, y más mediático de todos, el informe PISA sobre competencias básicas, de 2006.

Así pues hemos prescindido de aquellos indicadores aún en proceso de elaboración, o bien aquellos que no ofrecen datos comparativos adecuados. Asimismo y para el objetivo estratégico nº 3, “*Apertura a un mundo más amplio*” al ser el menos elaborado y del que menos indicadores cuantitativos y de comparabilidad podemos extraer hemos seleccionado de él dos objetivos específicos (aprendizaje de idiomas y movilidad de estudiantes y profesores universitarios) extraídos de otras fuentes diferentes a las anteriormente mencionadas.

Prestaremos en nuestro estudio una especial atención a las denominadas BENCHMARKS o puntos de referencia establecidos por la Comisión Europea para cada país para 2010.

Así pues serán analizados los siguientes elementos:

OBJETIVO ESTRATÉGICO N° 1: MEJORAR LA CALIDAD Y EFICACIA DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL:

Objetivos específicos:

1.1. Profesorado: condiciones y entorno organizativo.

1.2. Rendimiento de los alumnos de 15 años en competencias básicas (según el informe PISA 2006). Además, y por ser un BENCHMARK 2010, se analizará la tasa de población de 15 años con dificultades de alfabetización en lectura.

1.3. Logros educativos de la población adulta: nivel de formación inicial, tasa de graduados en educación secundaria superior (BENCHMARK 2010) desagregado en Bachillerato y Ciclos de Grado Medio. Y, por último, la tasa de graduados en educación superior.

1.4. Tasa de graduados superiores en Matemáticas, Ciencias y Tecnología (BENCHMARK 2010).

1.5. Acceso de todos / a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (según otros estudios auspiciados por la propia Comisión Europea).

1.6. Gasto educativo público en relación al PIB. (BENCHMARK 2010).

OBJETIVO ESTRATÉGICO N° 2: AUMENTAR LA ACCESIBILIDAD AL SISTEMA DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN A TODOS Y TODAS.

Objetivos específicos:

2.1. Incremento de la participación en educación: infantil, esperanza de escolarización; acciones formativas de, al menos, 4 semanas entre la población 25-64 años (BENCHMARK 2010); educación secundaria superior desagregada entre Bachillerato y ciclos de grado medio; y educación superior.

2.2. Tasas de abandono escolar prematuro sin titulación básica (BENCHMARK 2010).

OBJETIVO ESTRATÉGICO N° 3: APERTURA DEL SISTEMA ESPAÑOL DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN A UN MUNDO MÁS AMPLIO.

Objetivos específicos:

3.1. Aprendizaje de idiomas: nivel de idiomas hablados de nuestra población y número de horas dedicados a los idiomas en educación secundaria respecto a la media europea.

3.2. Tasas de movilidad entre estudiantes y profesores universitarios a través del programa SÓCRATES / ERASMUS.

Los resultados obtenidos en cada indicador situarán a este en una categoría de una escala nominal en función de si están dentro de la media de referencia (OCDE en su mayoría o U.E) o significativamente por encima o por debajo.

Las categorías a las que asignaremos cada indicador serán las siguientes:

- *Muy Divergente*: Cuando España se encuentre por debajo de la media de referencia (OCDE o U.E.) y nuestra evolución temporal se haya estancado o alejado de la convergencia.
- *Divergente*: Cuando estando por debajo de la media de referencia, la evolución temporal o tendencia sea positiva y se acerque a la convergencia.
- *Convergente*: Cuando los valores de España se sitúen dentro de la media de referencia (OCDE o U.E.) o cuando las diferencias respecto a dicha media no sean significativas.
- *Destacada*: Cuando nuestros resultados sean superiores a la media de referencia.

Cada objetivo específico recibirá una valoración global salvo aquellos en los que los indicadores que lo componen obtengan resultados dispares por lo que procederemos a la desagregación de los mismos.

3. RESULTADOS SOBRE LA CALIDAD Y EFICACIA DEL SISTEMA ESPAÑOL DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN

3.1. Condiciones y entorno escolar en los que el profesorado desempeña su trabajo:

Todos los datos obtenidos para este indicador están recogidos del informe de la OCDE de 2007 “*Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE 2007 (Education at a Glance). Nota informativa sobre la situación española*”. Publicado por el Ministerio de Educación y Ciencia de España en Septiembre de 2007. (OCDE, 2007).

3.1.1. Razón alumnos por/ profesor:

La razón alumnos por profesor en España está por debajo de la media de la OCDE en todos los niveles educativos.

En relación a la media de la Unión Europea, esta ratio es muy similar en los niveles educativos inferiores y pasa a ser menor desde la segunda etapa de la educación secundaria hasta la educación terciaria. Por tanto, en este indicador, España ocupa una posición **DESTACADA** ya que consideramos que, a menor ratio profesor / alumno mayor calidad.

3.1.2. Organización del trabajo de los profesores (2005)

El número de horas netas de clase de los profesores españoles es superior al de las de la OCDE y la UE en Primaria (880 para España, por 803 de la media OCDE y 806 de la media U.E.) En el resto de las etapas (secundaria inferior y secundaria superior) son similares.

Si consideramos la razón número de horas trabajadas como directamente proporcional a una mayor calidad en el trabajo entonces diremos que ocupamos una posición **DESTACADA** en la escala nominal que utilizamos.

3.1.3. Retribuciones del profesor español

Aunque los salarios de los profesores españoles han descendido en términos reales entre 1996 y 2005, estos aún permanecen por encima de los niveles medios de la OCDE y de la UE.

TABLA 1: Retribución de los profesores en 2005 (OCDE, 2007):
en miles de euros:

	Educación primaria		Segunda etapa de educación secundaria (ESO)	
	Retribución inicial	Retribución máxima en la escala	Retribución inicial	Retribución máxima en la escala
España	32	47	37	53
OCDE	28	46	31	52
U.E. 19	28	46	32	52

Por tanto España en este indicador ocupa una posición **DESTACADA**.

Así pues, y según los indicadores analizados, podemos concluir que en cuanto a las condiciones y entorno del profesor, España se encuentra en una posición **DESTACADA** respecto a las medias de la OCDE y de la U.E.

3.2. Rendimiento en competencias básicas de los alumnos a los 15 años:

Los datos de este indicador han sido obtenidos del informe PISA 2006 (PROGRAMA PARA LA EVALUACIÓN INTERNACIONAL DE LOS ALUMNOS, PISA: 2007): *Evaluación PISA 2006*.

3.2.1. Rendimiento en Ciencias:

Según dicha fuente *los alumnos españoles muestran un rendimiento en Ciencias de 488 puntos, (uno más que en 2003) y 3 por debajo del promedio de la OCDE fijado en 491.* Por ello a este indicador le asignamos la categoría de **MUY DIVERGENTE**.

3.2.2. Equidad de los resultados de Ciencias del informe PISA 2006

El informe PISA 2006 de la OCDE, (OCDE: 2007), señala a *España como uno de los sistemas educativos donde menor dispersión de resultados existen entre los alumnos situados en el percentil 95 y los del percentil 5. España con 295 puntos tiene una dispersión baja, 14 puntos por encima de Finlandia (281) y notablemente inferior a la del promedio de la OCDE (311) y a la del total de la OCDE (339).*

Así pues en este indicador obtendríamos la categoría de **DESTACADO** aunque sería discutible tal categorización al no alcanzar los niveles de calidad mínimos.

3.2.3. Actualización de los resultados en Matemáticas y en Lectura:

La comprensión lectora y la competencia matemática han representado en PISA 2006 el 15% y el 30% del total de los ítems respondidos por los alumnos. El resultado promedio español 2006 en competencia matemática es ligeramente inferior al de 2003 (485) y similar también al de 2000. Las diferencias entre los tres años son ligeras y los tres promedios españoles se sitúan prácticamente a los promedios OCDE.

Sin embargo en comprensión lectora 2006 se ha producido un descenso muy notable en el promedio español (461 puntos) 23 puntos por debajo del total OCDE y 31 por debajo del promedio OCDE.

TABLA 2: Evolución de España en Lectura, Matemáticas y Ciencias de 2003 a 2006. (PISA 2006):

	PISA 2003	PISA 2006	Total OCDE 2006
LECTURA	482	461	484
MATEMÁTICAS	485	480	484
CIENCIAS	487	488	491

Por tanto en este indicador España obtiene una categoría de **MUY DIVERGENTE**. Hasta tal punto es así que el informe citado dice textualmente que *“la lectura y la mejora de la comprensión lectora debería convertirse en un objetivo del conjunto de la sociedad en el que se impliquen, además de autoridades y agentes educativos, las familias, las instituciones y los medios de comunicación.*

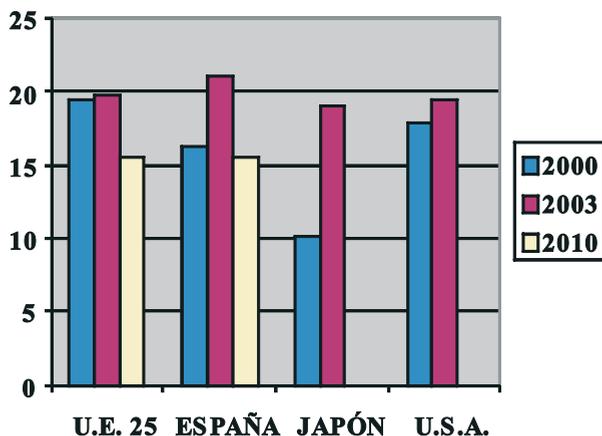
3.2.4. Porcentaje de mayores de 15 años con dificultades en Lectura (alfabetización). En 2010 debería haberse reducido al menos un 20 % respecto al 2002. BENCHMARK 2010

La fuente consultada para la elaboración de este indicador ha sido el Informe conjunto provisional de 2006 del Consejo y la Comisión sobre los progresos registrados en la puesta en práctica del programa de trabajo “Educación y Formación 2010”. Diario Oficial de la Unión Europea de 01-04-2006. (COMISIÓN EUROPEA Y CONSEJO DE EUROPA: 2006).

Según dicha fuente en el año 2003 el 21,1 % de los jóvenes mayores de 15 años presentaban dificultades en competencias lectoras (alfabetización), es decir, 4,8 puntos más que en 2000. Estamos 1,3 puntos por encima de la media de la Unión Europea de los 25. En el año 2000 estábamos 3,1 puntos por debajo de la media de la Unión (19,4 Unión Europea y 16,3 España).

Si tenemos en cuenta el objetivo de 2010 situado en el 15,5 % nos hemos alejado del mismo ya que en 2000 estábamos a 0,8 puntos de conseguirlo, mientras que en 2003 la distancia aumenta hasta los 5,6 puntos de desventaja. La media de la Unión Europea situada en el 19,8 se encuentra a 4,3 puntos del mismo.

GRÁFICO 1: Porcentaje de mayores de 15 años con dificultades en Lectura (alfabetización). BENCHMARK. (COMISIÓN EUROPEA Y CONSEJO DE EUROPA, 2006):



NOTA: La barra blanca constituye el punto de referencia (BENCHMARK) estimado por la Unión Europea para todos sus países miembros.

Así pues existe unanimidad entre los indicadores analizados en el objetivo específico competencias básicas en el que obtenemos la categoría de **MUY DIVERGENTE**.

3.3. Logros educativos de la población adulta española:

Los datos de este indicador han sido obtenidos en el informe “Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE 2007. (Education at a Glance 2006). Nota informativa sobre la situación española”. Ministerio de Educación y Ciencia de España. Madrid, Septiembre de 2007. (OCDE: 2007). Los datos corresponden al curso académico 2004-2005.

3.3.1. Nivel de formación de la población adulta (25-64 años) (2005)

El porcentaje de españoles que ha alcanzado una titulación universitaria o de formación profesional de grado superior (28 %) es más elevado que el corresponde a la media de la OCDE (26 %) o de la UE (24 %). Sin embargo, si se considera que un 51 % de los ciudadanos españoles sólo han completado la primera etapa de la educación secundaria (la ESO), frente al 29 % de la OCDE o de la UE, debemos concluir que el nivel de estudios alcanzado en España es netamente inferior a la media. Por tanto obtendríamos una categoría general de **DIVERGENTE** ya que, a pesar de haber recortado diferencias en los últimos años, aún es insuficiente para situarnos dentro de las medias de referencia.

3.3.2. Porcentaje de personas entre 20 y 24 años que ha terminado la educación secundaria superior. Para 2010 se debe alcanzar, al menos el 85 %. (BENCHMARK 2010.)

Para este indicador los datos han sido extraídos del informe de seguimiento del programa 2010 publicado por la Comisión Europea en 2006. Según este informe en España en el año 2005, *el 61,3 % de la población de entre 20 y 24 años había terminado la Educación Secundaria Superior, muy lejos del 77,3 % de media de los países de la Unión Europea (la de los 25 países miembros) concretamente a 16 puntos.* Esta distancia se ha incrementado respecto a la de 2000 (más de 10 puntos) y a la de 2004 (más de 15 puntos). Por supuesto la distancia respecto al objetivo fijado para el 2010 (es decir, el 85 %) es mucho mayor, más de 23 puntos. Así pues se obtiene la categoría de **MUY DIVERGENTE**.

TABLA 3: Porcentaje de personas de entre 20-24 años que ha terminado la educación secundaria superior. (EUROSTAT, 2006):

% DE PERSONAS ENTRE 20-24 AÑOS QUE HA TERMINADO LA EDUCACIÓN SECUNDARIA				
	2000	2004	2005	OBJETIVO 2010
U. E. 25	76,3	76,6	77,3	85
ESPAÑA	65,9	61,1	61,3	85

3.3.3. *Porcentaje de titulados en educación terciaria (universitaria o FP de Grado Superior)*

El porcentaje de *españoles de 25 a 64 años que ha completado estudios superiores es en 2005 del 28 %*. Esto supone un aumento de 2 puntos porcentuales con respecto a la cifra del año anterior. Este incremento sitúa a *España por encima de la media de la OCDE (26 %) y de la UE (24 %)*.

Si lo desagregamos por tipo de estudios veremos que en titulados universitarios alcanzamos un porcentaje del 33 % (24 % en 1995). Mientras que en Ciclos formativos de grado superior obtenemos un porcentaje del 17 % (2 % en 1995). Así pues España ocupa un lugar **DESTACADO** en este indicador.

3.4. *Tasa de graduados superiores en Matemáticas, Ciencias y Tecnología: para el año 2010 se deberá alcanzar, al menos 15 por mil. (BENCHMARK 2010.)*

Este objetivo supone que 15 de cada mil habitantes de la población de entre 20 y 29 años sean graduados superiores en alguna de las áreas de Matemáticas, Ciencias y Tecnología. Los datos de este indicador han sido extraídos del informe de la Comisión Europea de 2006 (COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES:2006). Los datos corresponden al año 2003.

Según esta fuente la tasa de graduados superiores en Ciencias, Matemáticas y Tecnología en toda España entre la población de 20-29 años es de **12,5 por mil**, por el 12,7 por mil de la Unión Europea. Según este mismo informe España es el país que más ha avanzado en este índice junto a Eslovenia, Polonia e Italia.

TABLA 4: Tasa de graduados superiores en Matemáticas, Ciencias y Tecnología entre la población de entre 20-29 años. Año 2003. (EUROSTAT: 2004)

	2003	OBJETIVO 2010
España	12,5	15
U.E.-25	12,7	

Por tanto en este indicador nos situamos en la categoría de **CONVERGENTE** al estar dentro de la media de referencia y cerca del objetivo 2010.

3.5. **Facilidad de acceso a las nuevas tecnologías de la información para todos / as en España:**

Los datos de este indicador han sido extraídos en base a un estudio publicado por la Comisión Europea el 29 de Septiembre de 2006 acerca del uso de las nuevas tecnologías en la escuela (COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES (2006).

Dicho estudio se basa en encuestas realizadas en los, por entonces, 25 países de la Unión Europea más Noruega e Islandia. Se analizan tres aspectos: ratios ordenador / alumno en las escuelas; Internet en las escuelas; y, por último integración curricular de las TIC en la escuela.

En primer lugar y por lo que se refiere a los *ordenadores en las escuelas* España está en una ratio de *10,5 estudiantes por ordenador* habiendo mejorado significativamente respecto a 2001 (14 estudiantes por ordenador). Sin embargo aún estamos lejos de países como Reino Unido, Holanda, Noruega y Dinamarca con una ratio de 4 o 5 estudiantes por ordenador (misma ratio que en USA), y muy por encima de las ratios de los nuevos miembros de la unión (con ratios de 16 o más estudiantes por ordenador). Por tanto estaríamos en una categoría de **DIVERGENTE**.

En segundo lugar y respecto a *Internet en las escuelas* decir que ningún país de la Unión Europea baja del 90 % de sus escuelas conectadas a Internet. Las mayores variaciones se dan en el acceso a Internet por banda ancha (ADSL o cable). España tiene un *80,7 % de sus escuelas con acceso a Internet por banda ancha* aún por debajo del 90 % de Holanda o los países escandinavos y muy por encima del 35 % o menos de Grecia y los nuevos países miembros. Así pues le asignaremos una categoría de **DIVERGENTE**.

Por último destacar que en los que se refiere al *uso de las nuevas tecnologías en la enseñanza* España aún está lejos de los países más avanzados y activos en la integración de las nuevas tecnologías en el currículo de todas las asignaturas. Así en un *47,6 % de las escuelas utiliza ordenador en el aula y un 79,9 % de los profesores que trabajan en esas escuelas consideran que los ordenadores e Internet están integrados en la mayoría de las asignaturas*. En países como el Reino Unido los porcentajes son de 95,2 % y 94,7 % respectivamente. Por otra parte más del 90 % del profesorado europeo utiliza el ordenador e Internet para preparar las lecciones y solo un 7 % no tiene conocimientos de nuevas tecnologías. En cuanto a la falta de motivación para usar las nuevas tecnologías, se constata una fuerte correlación con la edad de los profesores. Por tanto le asignaremos la categoría de **DIVERGENTE**.

Podemos concluir por tanto que en lo referido al acceso a as TIC España evoluciona positivamente, pero aún por debajo de la media de referencia por lo que le asignamos la categoría de **DIVERGENTE**.

3.6. Incremento del gasto en educación en España:

La fuente de datos de este indicador se ha obtenido del informe de la OCDE "Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2007 (Education at a glance 2006). Nota informativa sobre la situación española. (OCDE: 2007). **BENCHMARK 2010**.

Según esta fuente *el gasto público en educación entre 1995 y 2004 con respecto al PIB ha descendido en España* aumentando así su diferencia con respecto a las medias de la OCDE, en la que ha aumentado, y de la U.E.-19 que se ha mantenido igual. El

informe citado no recoge cifras posteriores a 2004 y, por tanto, no consigna el aumento del gasto público en educación en relación con el PIB que se ha producido en España desde esa fecha.

TABLA 5: Gasto público en educación como porcentaje del PIB, por el conjunto de todos los niveles de la educación por año. (1995-2004). (OCDE: 2007):

	1995	2004		
	Conjunto de todos los niveles de educación	Conjunto de todos los niveles de educación	Educación primaria, secundaria y post secundaria no secundaria terciaria	Educación terciaria
España	4,6	4,3	2,8	1,0
OCDE	5,2	5,4	3,7	1,3
U.E.-19	5,3	5,3	3,6	1,3

Así pues en este indicador le asignamos la categoría de **MUY DIVERGENTE** al estar por debajo de la media y haber evolucionado negativamente en 10 años.

4. RESULTADOS EN CUANTO A LA ACCESIBILIDAD DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL

4.1. Incremento de la participación en educación y formación en España desde una perspectiva de aprendizaje permanente

4.1.1. *Participación en Educación Infantil:*

Según el tercer informe de progreso sobre la evolución de los objetivos de Lisboa en educación y formación (COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES: 2006), *España forma parte* junto a Bélgica, Francia, Italia y Reino Unido *del selecto club de países de la Unión Europea de los 25 de entonces que tiene universalizada el acceso a la Educación Infantil con el 100 % de su población de 4 años escolarizada en esta etapa.* La media de la Unión Europea de los 25 alcanzó un 80 % en el año 2000 y un 86 % en 2003. Así pues ocupamos un lugar **DESTACADO** en este indicador.

4.1.2. *Esperanza de escolarización: número medio de años de escolarización en la enseñanza formal de la población de 25-64 años*

Según el informe de la OCDE “Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2007. Education at a glance 2007 (OCDE: 2007) el *alumnado español tiene una esperanza de vida (16,2 años) similar a las de la OCDE y la U.E. (16,3 y 16,7 respectivamente)* por lo que ocupamos aquí, una categoría de **CONVERGENTE**.

4.1.3. *Porcentaje de población entre 25 y 64 años que participen en acciones formativas de, al menos, 4 semanas, entre 2000 y 2005. En 2010 se debería alcanzar el objetivo del 12,5 %. (BENCHMARK 2010.)*

Los datos han sido extraídos del Informe conjunto provisional de 2006 del Consejo y de la Comisión sobre los progresos registrados en la puesta en práctica del programa de trabajo “Educación y Formación 2010.(COMISIÓN EUROPEA y CONSEJO DE EUROPA:2006).

Según dicha fuente *en España, en el año 2005, el 12,1 % de la población activa ha participado en acciones formativas de, al menos 4 semanas. En este caso se sitúa por encima de la media de la Unión Europea (10,8 %) y casi logra el objetivo cifrado para el 2010.* Por tanto España ocupa aquí una categoría de **DESTACADO**.

TABLA 6: Porcentaje de la población entre 25-64 años que participó en acciones formativas de, al menos, 4 semanas entre 2000-2005. (COMISIÓN EUROPEA Y CONSEJO DE EUROPA, 2006):

	2000	2004	2005	Objetivo 2010		
			Total	Hombres	Mujeres	
ESPAÑA	5,0	5,1	12,1	11,2	13,1	12,5
U.E. (25)	7,9	10,3	10,8	10	11,7	12,5

4.1.4. *Participación en Educación Secundaria Superior:*

Según la OCDE (OCDE: 2007), la *escolarización en la educación secundaria superior entre los ciudadanos de 15-19 años ha pasado del 31,1, % en 1971 al 79,6 % en 2004.* Sin embargo la distribución entre los estudios generales (Bachillerato y similares) y los profesionales (formación profesional de grado medio) difiere respecto a la OCDE y la UE. Así mientras en estudios generales (Bachillerato) España alcanza el 57,4 % (para un 50,3 % en la OCDE y un 44,1 % en la U.E.), en Formación Profesional de Grado Medio España alcanza un 42,6 % (por un 51,7 % de la OCDE y un 56,2 % de la U.E.).

Así pues la participación en Bachillerato es **DESTACADA**. Por el contrario la participación en Formación Profesional de Grado Medio ocupa una posición de **DIVERGENTE**.

4.1.5. *Participación en Educación Superior:*

En los últimos años han disminuido en España las tasas de entrada en educación universitaria y han aumentado las de entrada a la formación profesional de grado superior. Sin embargo, y a pesar de unas tasas de entrada notablemente inferiores, el nivel de titulación en educación universitaria en España está próximo a los de la OCDE y de la U.E. debido a las mayores tasas de supervivencia en estos estudios en España (74 %) que en la OCDE (71 %) y en la U.E. (71 %).

TABLA 7: Tasas de entrada a la educación superior en 2005:

	<i>Total educación terciaria</i>	<i>Educación Universitaria</i>	<i>Formación Profesional de Grado Superior</i>
<i>España</i>	65,3	43,4	21,9
<i>OCDE</i>	69,1	54,4	14,7
<i>U.E.-19</i>	64,9	53,4	11,5

Así pues atendiendo a la media de la OCDE como referencia España sería **DIVERGENTE** siendo factores atenuantes el hecho de estar ligeramente por encima de la media de la U.E., por un lado, y, por otro, tener una tasa de supervivencia mayor que las medias de la OCDE y de la U.E.

4.2. **Tasas de abandono escolar prematuro y no continuidad en ninguna acción de aprendizaje en España. Para 2010 no deberían de superar el 10 %. (BENCHMARK 2010.)**

Según el Informe conjunto provisional de 2006 del Consejo y de la Comisión sobre los progresos registrados en la puesta en práctica del programa de trabajo “Educación y Formación 2010 (COMISIÓN EUROPEA y CONSEJO DE EUROPA: 2006) *en España en 2005 el 30,8 % de la población entre 18 y 24 años había registrado abandono escolar prematuro y no se hallaba en el sistema de educación formal. Nos encontramos 15,9 puntos por encima de la media de la Unión Europea de los 25 y a 20,8 puntos de distancia de alcanzar los objetivos de 2010).*

Si lo comparamos con los datos del año 2000 observamos que el problema no ha hecho sino agravarse ya que en dicho año el porcentaje de abandono escolar prematuro afectaba al 29,1 % de la población objeto de estudio 11,4 puntos por encima de

la media de la Unión Europea (17,7 %). Este aspecto se agravó en 2004 subiendo a un 31,7 % cuando en la Unión Europea había bajado al 15,6 %.

TABLA 8: Tasas de abandono escolar prematuro y no continuidad en ninguna acción de aprendizaje en España. (COMISIÓN EUROPEA Y CONSEJO DE EUROPA, 2006):

	2000	2004	2005	Objetivo 2010		
			Total	Hombres	Mujeres	
ESPAÑA	29,1	31,7	30,8	36,4	25,0	10
U.E. (25)	17,7	15,6	14,9	17,1	12,7	10

Así pues en este objetivo específico obtenemos la categoría de **MUY DIVERGENTE**.

5. APERTURA DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL A UN MUNDO MÁS AMPLIO. (Objetivo estratégico nº 3 del programa 2010).

5.1. Aprendizaje de idiomas en España:

Según el EUROBARÓMETRO de Febrero de 2007 y respecto al objetivo de que cada ciudadano de la Unión Europea tenga conocimientos de dos idiomas además de su lengua materna en España el *56 % de sus ciudadanos que afirma no conocer ningún idioma extranjero*, solo superado por Portugal y Hungría (58 %), Italia (59 %), Reino Unido (62 %) e Irlanda (66 %).

Este dato apunta al sistema educativo en cuanto al aprendizaje de Lenguas Extranjeras. En Educación Secundaria, según el informe “Datos básicos de la educación española en el curso 2006-2007” (MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA: 2007), en España en el primer ciclo de la ESO se estudian una media de 1,4 lenguas extranjeras, por un 1,2 de media en el segundo ciclo lo que nos sitúa en un lugar discreto de la U.E.

Si tenemos en cuenta que, por el contrario, España es uno de los países donde más temprano se ha implantado la enseñanza de los idiomas (en Educación Infantil) lo consideramos como un factor atenuante que nos lleva a asignar la categoría de **DIVERGENTE**.

5.2. Movilidad de estudiantes y profesores de las instituciones de educación superior en España a través del programa SÓCRATES / ERASMUS:

5.2.1. Movilidad de estudiantes SÓCRATES / ERASMUS de España

España es el 3º país de la Unión Europea del que más estudiantes participaron en el programa ERASMUS en el curso 2004-2005 con 20819 alumnos de los 119802

alumnos de la por entonces Europa de los 18, únicamente superados por los 22427 de Alemania y los 21561 de Francia. Supera los 16440 de Italia. España constituye por tanto el 17 % de los alumnos de la UE de los 18 que durante dicho curso participaron en el programa ERASMUS.

En lo que respecta a la porcentaje de estudiantes ERASMUS respecto a la población general de estudiantes, los datos ofrecidos por el Consejo de Universidades, (CONSEJO DE UNIVERSIDADES: 2006) indican que *en España el 1,2 % de la población universitaria participaba en el programa ERASMUS cuando la media de la UE de los 18 se situaba en torno al 0,8 %*. De los 31 países estudiados (18 países miembros y 13 candidatos) España se situaba en 7º lugar siendo sólo superado por países pequeños como Liechtenstein con un 3,3 %, Austria con un 1,8 % Islandia y la República Checa con un 1,5 %, Finlandia y Bélgica con un 1,4 % y Luxemburgo también con un 1,2 %.

Por tanto y en cuanto a la movilidad de nuestros estudiantes universitarios obtenemos una calificación de **DESTACADO**.

5.2.2. Movilidad de profesores SÓCRATES / ERASMUS de España

Según el Consejo de Universidades, *España con 2115 profesores participantes en ERASMUS en el curso 2004-2005 es el segundo país con mayor movilidad de los profesores de sus instituciones, solo superado por los 2575 de Alemania y por encima de los 2093 de Francia. España representa el 14,3 % de la movilidad del profesorado de las instituciones europeas en ERASMUS de un total de 14701 profesores de la UE de los 18.*

Por lo que respecta al porcentaje de profesores que participaron en ERASMUS respecto a la población total, según el Consejo de Universidades, *España con un 1,7 % de profesores participantes en ERASMUS en proporción a la población general de profesores del curso 2004-2005 se sitúa justo en la media de la UE de los 18 (1,7 %) superando a Alemania (1,49 %) y a Francia (1,6 %), si bien la palma se la lleva Finlandia con un 5,7 % de su profesorado participando en el programa ERASMUS o Bélgica con un 5 %.*

También, por tanto, y en cuanto a la movilidad del profesorado universitario español obtenemos la calificación de **DESTACADO**.

6. CONCLUSIONES DEL ESTUDIO

Las conclusiones de nuestro estudio podrían sintetizarse en el siguiente cuadro resumen:

	DESTACADO (oro)	CONVERGENTE (verde)	DIVERGENTE CON EVOLUCIÓN POSITIVA (amarillo)	MUY DIVERGENTE (rojo)
CALIDAD	Condiciones y entorno del profesorado	Graduados superiores MTS	Logros educativos población adulta (nivel de estudios generales)	Competencias básicas
	Logros educativos población adulta (titulados universitarios)		Integración TIC	Logros educativos (Graduados secundaria superior)
	Equidad Intra sistema en competencias básicas			Gasto educativo
ACCESIBILIDAD	Participación E. Infantil	Esperanza de escolarización	F.P. Grado Medio	Abandono escolar prematuro
	Participación acc. Formativas 4 semanas (25-64)		Participación Ed. Superior	
	Participación en Bachillerato			
APERTURA	Movilidad de estudiantes universitarios		Aprendizaje de idiomas	
	Movilidad de profesores universitarios			

Cuadro resumen de BENCHMARKS 2010.

Dificultades de alfabetización	MUY DIVERGENTE
Graduados Secundaria Superior	MUY DIVERGENTE
Graduados superiores MTS	CONVERGENTE
Abandono escolar prematuro	MUY DIVERGENTE
Participación en acciones formativas 4 semanas (25-64)	DESTACADO
Gasto educativo	MUY DIVERGENTE

De tales resultados podemos extraer las conclusiones siguientes:

1º) En líneas generales nuestro sistema educativo *suspende en calidad y eficacia* y especialmente en objetivos específicos de tanto calado como *competencias básicas*, que tanto pone en cuestión a nivel público y mediático nuestro sistema educativo, y en *graduados en educación secundaria superior* (en especial en graduados en ciclos formativos de grado medio).

2º) El sistema español de educación y formación es *notable en accesibilidad y participación*. Si bien tiene una laguna muy grave que es la del abandono escolar prematuro. Urgen programas de choque para paliar este problema. No obstante las altas tasas de escolarización en educación infantil (que predicen una reducción futura de este indicador para las generaciones que hoy se encuentran en dicha etapa educativa) y las de participación en acciones formativas de al menos 4 semanas entre la población de 25-64 años, que atenúan los perversos efectos de este indicador, dulcifican, atenúan y predicen un mejor comportamiento para el futuro del mismo.

3º) Nuestro sistema español de educación y formación aprueba en apertura del mismo a un mundo más amplio gracias a sus tasas de movilidad en educación superior y crecientes en el sistema escolar. El punto débil se sitúa en el aprendizaje de idiomas donde se dan pasos para paliar nuestro déficit ancestral.

4º) En cuanto a las BENCHMARKS es preocupante observar como sólo en 2 de las 6 obtenemos una posición convergente o destacada, siendo el resto muy divergentes.

5º) Llama la atención la gran variabilidad de resultados. Observando el cuadro resumen de los mismos observamos lo despoblado que se encuentra la zona central (CONVERGENTE) y lo muy pobladas que están las zonas extremas (DESTACADO y MUY DIVERGENTE).

6º) Los datos arrojados tanto por el sistema de educación superior, como el de formación (mediante el único indicador que se evalúa) ofrecen un buen comportamiento que contribuye a mejorar los resultados generales. Por el contrario, los resultados más críticos se centran en el sistema escolar donde suspendemos en competencias básicas, en graduados en educación secundaria superior, así como en abandono escolar prematuro. Urge replantearse pues la política educativa escolar.

Tras los datos que arroja nuestro estudio bien podríamos decir que tanto la “*paternidad*” de los éxitos del sistema, como la “*orfandad*” de los fracasos del mismo bien pueden ser atribuidas tanto a aquellas administraciones centrales que, en su momento, diseñaron su actual estructura, como en aquellas que lo gestionaron y asignaron el gasto público correspondiente. Además de las Comunidades Autónomas que tienen competencias casi plenas en educación.

Corresponde a estas últimas junto a la administración central priorizar objetivos de política educativa para los próximos años basados en estudios y evaluaciones diagnósticas de las que este ha sido solo un pequeño ejemplo. Asimismo corresponde a los actores políticos de nuestra educación centrar el debate público educativo, tan saludable como apasionante, en los aspectos más críticos y estratégicos del mismo. Para ello el marco europeo para la evaluación y la fijación de objetivos de los sistemas nacionales de educación y formación constituyen un buen punto de partida.

BIBLIOGRAFÍA

COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES (2006): *Progress towards the Lisbon objectives in education and training. Report based on indicators and benchmarks. Brussels, 16-05-2006.* (<http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/progressreport06.pdf>) consultado el 11 de Abril de 2007.

COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES (2006). “*Benchmarking access and use of ICT in european schools*”. (http://europa.eu.int/information_society/eeurope/i2010/docs/studies/final_report_3.pdf) consultado el 10 de Febrero de 2007.

CONSEJO DE UNIVERSIDADES (2006). *Movilidad de estudiantes y profesores de las instituciones de educación superior en España a través del programa SÓCRATES / ERASMUS. Datos correspondientes al curso 2004-2005.* (www.mec.es/educa/ccuniv/erasmus/imagenes/estadisticas)

Consultado el 12 de Abril de 2007.

EUROBAROMETRO (Febrero de 2006). *Los idiomas en la Unión Europea.* (http://aprendemas.com/Noticias/html/N1296_F23022006.HTML) consultado el 10 de Enero de 2007.

EUROSTAT (2004). *Science and technology graduates. Tertiary graduates in science and technology per 1000 of population aged 20-29 years.* (ec.europa.eu/eurostat) Consultado el 12 de Abril de 2007.

Instituto de Evaluación del Ministerio de Educación y Ciencia (2007). “*Estudios internacionales: objetivos de educación y puntos de referencia 2010*”. (http://www.institutodeevaluacion.mec.es/estudios/en_elaboracion/) consultado el 11 de Abril de 2007.

Ministerio de Educación y Ciencia de España (2007). *Datos básicos de la Educación en España en el curso 2006-2007.* (Madrid, Oficina de Estadística de la Secretaría General Técnica del MEC).

- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, OCDE (2007). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2007 (Education at a Glance). Nota informativa de la situación española*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia de España.
- Ontiveros, E (2006). Los estudios y clasificaciones internacionales. *Suplemento dominical del diario El País*, p.p. 13.
- Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos, PISA (2007). *Evaluación PISA 2006. Resumen de los primeros resultados en España*. OCDE, Ministerio de Educación y Ciencia de España e Instituto Nacional de Evaluación del Sistema Educativo de España.
- Valle, J.M. (2006). *La Unión Europea y su Política Educativa. Tomo I, La integración europea. Tomo II, Medio siglo de acciones en materia de educación*. (Madrid, Centro de Investigación y Documentación Educativa del Ministerio de Educación y Ciencia).

El impacto de la globalización en la universidad del siglo XXI

María José García Ruiz

RESUMEN

El fenómeno de la globalización, y sus efectos tanto homogeneizadores como diversificadores, se están dejando sentir en la universidad occidental del siglo XXI. Podría decirse, a grandes rasgos, que el efecto principal de la globalización en la universidad occidental actual está radicando en el triunfo de la agenda postmodernista en el carácter, la teleología, la epistemología y los procesos de enseñanza y aprendizaje de la universidad contemporánea. Se trata de una tendencia que es contestada por los académicos modernistas, los cuales advierten de los riesgos, limitaciones y empobrecimiento social y moral de la potenciación preferente de una cultura profesional en la universidad en detrimento de las humanidades. A estas últimas compete el esencial cometido del diseño del modelo de sociedad y de hombre para el siglo que acaba de comenzar, sin el cual la sociedad quedaría al dictado de la economía como única vigía social.

PALABRAS CLAVE: globalización, universidad empresarial, capitalismo académico, modernismo, postmodernismo, epistemología, teleología, democratización.

ABSTRACT

The phenomenon of globalization, and its homogenizing and diversifying effects, are striking western university in the XXIst century. In broad terms it could be said that the main effect of globalization in nowadays western university lies in the success of the postmodern agenda in the character, teleology, epistemology and teaching and learning processes of contemporary university. This is a tendency that is highly contested by modern academics, who warn of the risks, limitations and social and moral impoverishment of promoting a professional culture in the university to the detriment of humanities. It is the humanities who have the essential role of the design of the model of society and of men for the new century that has just started, without which society would be confined to the trends of economy as sole social guide.

KEY WORDS: Globalization, entrepreneur university, academic capitalism, modernism, postmodernism, epistemology, teleology, democratization.

INTRODUCCIÓN

En los círculos académicos, ha habido y sigue habiendo mucho debate sobre la naturaleza y el significado de la globalización. Hay autores que afirman que la globalización “constituye una nueva y específica forma de relación entre los Estados-nación y la economía mundial” (Dale, 2007: 48) por la cual los “gobiernos nacionales son constreñidos a buscar la modernización de sus economías nacionales (...) y a potenciar la capacidad de competición internacional de sus sistemas de bienestar nacionales” (*ibidem*: 49). Sea cual sea la definición que se suscriba sobre la globalización y las coordenadas geográfico-temporales en las que se ubique su génesis, no parece haber acuerdo sobre si el proceso de globalización ejerce un impacto unificador y homogéneo en los diversos países sometidos a su influjo o si, por el contrario, sus efectos tienden a la diversificación de las políticas nacionales. Hay autores que se refieren a esta ambivalencia como a la “paradoja” de la globalización (*idem*). Quizá las realidades de “unificación” y “homogeneización” sean las que, de forma más inmediata, se asocien al proceso de globalización cuando éste es evocado. Y ello no es extraño si se tiene en cuenta que, una de las respuestas colectivas de los Estados-nación al proceso de globalización, ha radicado en el establecimiento de una serie de organizaciones internacionales (la OCDE, el Banco Mundial, la Unión Europea, etc.), a las que los diversos países han cedido voluntariamente un porcentaje de su potestad política nacional en aras a mantener sus propias posiciones privilegiadas en la economía mundial. Este influjo unificador es también patente en tanto que dichas organizaciones se rigen por una ideología común con rasgos clave que constituyen los “filtros ideológicos” (*ibidem*: 51) que informan la dirección a adoptar por las decisiones de la política nacional. Dichos rasgos clave han sido enumerados por Williamson como los “diez rasgos del consenso” (Williamson, 1993, citado por Dale, 2007: 51), y son: disciplina fiscal, prioridades de gasto público, reforma de impuestos, liberalización económica, tipo de cambio, liberalización comercial, inversión extranjera directa, privatización, desregulación, y derechos de propiedad. La globalización, en este sentido, crea retos similares para los Estados, los cuales emiten sus posibles respuestas en modos similares (Dale, 2007: 48).

Pero, por otra parte, hay autores que realizan un énfasis preferente en el potencial diversificador de la globalización (*vid.* Dale, 2007; Gibbons, 2004). El argumento central de estos autores radica en que, frente a los tradicionales mecanismos de influjo político externo (préstamo de políticas, *borrowing policies*, aprendizaje de políticas, *learning policies*), los mecanismos de influjo político externo de la globalización poseen unas características, cualitativamente diversas de los anteriores, que suponen una fuente de diversificación en las políticas nacionales sometidas a su influjo (Dale, 2007: 49). Según estos autores, los mismos nuevos mecanismos a través de los cuales se opera la globalización (armonización, diseminación, estandarización, establecimiento de interdependencia, imposición) (*ibidem*: 52), no son meros conductos neutros, sino que ellos mismos condicionan y modifican la naturaleza del efecto que suscitan, especialmente en las tres formas principales de regionalización (Europa, Asia y América). Sin entrar a detallar la especificidad de cada mecanismo de globalización,

decir que las características de los mismos frente a los mecanismos tradicionales de influjo político externo se cifran en que su ámbito de acción no sólo abarca los procesos políticos, sino que incluye los objetivos políticos; que son iniciados de forma externa, y que recurren a un amplio espectro de formas de poder. Según esta postura, la globalización no sólo no ha reducido a obsoletos a los Estados-nación, sino que los rasgos sociales y culturales, así como el espectro de políticas nacionales específicas existentes, constituyen estructuras a las cuales se deben adaptar las innovaciones (*ibidem*: 51), garantizándose con ello la pervivencia de la diversidad.

El fenómeno de la globalización y sus efectos tanto homogeneizadores como diversificadores se están dejando sentir en la universidad occidental del siglo XXI. Existe, de hecho, abundante literatura dedicada al análisis de la naturaleza y los rasgos básicos de este impacto (*vid.* Marginson, 2007; King, 2004; Edwards, 2004; Bjarnason, 2004; Smith y Webster, 1997). A grandes rasgos, podría decirse que el efecto principal de la globalización en la universidad occidental actual está radicando en el triunfo de la agenda postmodernista en el carácter, la teleología, la epistemología, y los procesos de enseñanza-aprendizaje de la universidad contemporánea.

IMPACTO DE LA GLOBALIZACIÓN EN LA UNIVERSIDAD

Como elemento contextual que enmarca las transformaciones operadas en la institución universitaria, cabe decir que, el sometimiento de las economías nacionales a los procesos de la globalización, ha generado una creciente presión por parte de la industria y el comercio en los gobiernos para que estos proporcionen incentivos a las universidades dirigidos a la obtención, por parte de estas, de productos e innovaciones comercializables (King, 2004: 54). Las políticas nacionales de educación superior parecen estar garantizando que la financiación pública disponible para actividades discrecionales o marginales sea dirigida a ámbitos de investigación, bien focalizados directamente en innovación de productos, bien vinculada con áreas de innovación en grandes empresas globales, como las de alta tecnología (*ibidem*: 55). En todos los ámbitos de la política universitaria, y de la misma institución universitaria, parece estarse imponiendo el paradigma de la *universidad empresarial* (*ibidem*: 56), regido por lo que algunos autores han denominado el “capitalismo académico” (*vid.* Slaughter y Leslie, 1997, citado por King, 2004: 54). Por “capitalismo académico” se entiende el “incremento de las relaciones de mercado en la producción y distribución de conocimiento académico” (*idem*).

Antes de analizar las implicaciones concretas de los procesos de globalización en la institución universitaria del mundo occidental, hay que señalar que dista de haber un acuerdo unánime en la comunidad universitaria acerca de la bondad y la conveniencia de los procesos actualmente operantes en la universidad, consecuencia de la embestida de la globalización. Así, caricaturizando en dos polos las principales posturas existentes, podemos decir que, en un extremo del continuo se sitúan los académicos *modernistas* (*vid.* Filmer, 1997; Readings, 1996). Y, en el otro polo del continuo, se ubican los académicos *postmodernistas* (*vid.* Scott, 1997). Ciertamente, los

académicos *modernistas* admiten la existencia de transformaciones en la universidad contemporánea, como el tránsito de una cultura de elite en la universidad a otra cultura de masas, la adopción de una gestión universitaria de tintes empresariales, el impacto de la tecnología de la información y las comunicaciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje universitarios, la europeización de la universidad, etc. Pero, admitiendo la existencia de estos cambios y asumiendo las implicaciones que los mismos conllevan para la institución universitaria, este grupo de académicos defiende la pervivencia de una institución en el siglo XXI con caracteres básicamente continuistas respecto del legado de la tradición liberal tal y como fue concebida e interpretada por personalidades como el Cardenal J. H. Newman o Giner de los Ríos. Desde este prisma, los académicos *modernistas* instan a la continuación del ejercicio, por la universidad actual, de las mismas funciones sociales de investigación y docencia tal y como tradicionalmente han sido desempeñadas. Lo cual implica una investigación universitaria *desinteresada* y dependiente, exclusivamente, de los intereses epistemológicos del investigador, y una función docente atenta a desempeñar la responsabilidad universitaria de enseñar a pensar crítica y autónomamente respecto de la sociedad y la política.

Frente a esta agenda *modernista*, los académicos *postmodernistas* instan al desarrollo de una relación horizontal de la universidad con la sociedad en la que ésta se ubica, y demandan una función de investigación y docencia dirigida en respuesta a las demandas políticas, económicas y sociales del entorno en el que se inserta la universidad.

A continuación vamos a reseñar algunos de los aspectos de la universidad que se hallan especialmente condicionados por la actual agenda *postmoderna* en la política universitaria occidental.

En primer lugar, podemos referirnos al *carácter* de la institución universitaria. Desde sus orígenes medievales, la institución universitaria ha presentado un inequívoco rasgo de internacionalidad. Junto con esta apertura de la universidad en sus orígenes, hay que destacar el carácter de universalidad de que siempre ha hecho gala el conocimiento, en esos siglos de “currículo común” universitario basado en la Teología (King, 2004: 46), desarrollada mediante el uso estandarizado del latín. La movilidad de profesores y estudiantes tan común en el siglo XXI, dista de ser un dispositivo innovador dispuesto por la Unión Europea para favorecer la integración global de las universidades europeas, en tanto que, ya en el siglo XI, reputadas universidades como la de Bolonia atraían a estudiosos desde los lugares más remotos en busca de la interpretación del saber desarrollado en dichas instituciones. Podemos decir que, tras una etapa histórica en la que los Estados-nación han instrumentalizado la educación superior en aras a formar los ciudadanos más acordes con su proyecto político, la globalización ha devuelto a la universidad su carácter internacional promotor y receptor de la movilidad académica. No obstante, los paradigmas de responsividad y de rendición de cuentas que operan en los procesos globalizadores “han dotado al (nuevo) internacionalismo de la universidad de tintes empresariales” (*ibidem*: 47). Ello se explica porque, a medida que la universidad se privatiza paulatinamente, y sus servicios se conciben como comercializables y como fuente de ingresos que reemplazan la decreciente financiación pública, el internacionalismo se concibe, fundamentalmente, en

términos de mercados exteriores: se trata de “exportaciones” en la forma de reclutamiento de estudiantes internacionales que pagan sus cuotas, o de acuerdos comerciales locales en el extranjero (*idem*).

La agenda postmoderna en la universidad está teniendo, de igual modo, sus implicaciones en la *teleología* que impulsa esta institución en el siglo XXI. Antaño, en el marco de la tradición liberal de la universidad, esta institución poseía la finalidad básica del cultivo de la mente; de la “adquisición de la facultad del juicio, de la habilidad de distinguir prioridades y el poder de evaluar y realizar juicios normativos” (Ker, 1999: 24); de conseguir la *cultura intelectual* consistente en aprender a pensar y lograr la excelencia intelectual. Dicha cultura o filosofía suponía el conocimiento y la realización de prolijas lecturas necesarias para adquirirlo. También conllevaba, de forma implícita, las facultades de la imaginación y la memoria, pero las trascendía. Desde los nuevos presupuestos *postmodernistas* la misión de la universidad ya no se entiende desde un prisma holista y desinteresado dirigido a la “educación de las mentes de los alumnos” (Ker, 1999: 25), sino que, vinculada ahora a una nueva cultura profesional, esta misión se concibe como una enseñanza preparatoria para dar respuesta a las demandas laborales y económicas, y a una nueva cultura laboral crecientemente diversificada.

Hay que señalar que, pese a la imperiosidad de la agenda profesionalizadora de las políticas actuales de enseñanza superior, y más allá de la rapidez con la que, al dictado de dichos parámetros, los currículos universitarios se están rediseñando en base a la potenciación de destrezas, aptitudes y actitudes, dista de haber un consenso sobre la conveniencia del avance en esta dirección frente a la que era usual en décadas anteriores. Así, hay autores que muestran que, el resultado de plegar de forma tan estrecha la enseñanza a las demandas profesionales, puede derivar en una “pérdida de la energía intelectual esencial y divergente necesaria para producir formas de pensamiento y creatividad que subyacen a las aplicaciones orientadas al mercado” (King, 2004: 55). Es decir, que el actual enfoque profesionalizante puede revelarse —como así lo considera la autora de estas líneas— un enfoque de miras en exceso estrechas y a corto plazo (*idem*). No era otra cosa lo que argumentaba el Cardenal J. H. Newman cuando alegaba que “la persona que ha aprendido a razonar y a pensar, a comparar, a distinguir y a analizar (...) tiene el poder y los recursos aplicables a cualquier trabajo u ocupación que acometa” (Newman, 1996: 177-178, citado en Fernández, 1999: 211).

Los actuales parámetros postmodernistas por los que se rigen las políticas de educación superior tienen hondas repercusiones en la *epistemología* que se desarrolla en las universidades. Si durante siglos la cultura académica ha sido la predominante —y la que ha gozado de estatus prioritario— en la universidad, parece que, a comienzos del siglo XXI, es la cultura profesional la que va a gozar de estatus predominante en la universidad. La institución universitaria, en línea con las exigencias políticas predominantes y que constituyen su fuente de financiación, se inclina hacia el establecimiento de vínculos con la industria y el comercio. La institución más paradigmática, en este sentido, que ha apostado de forma más explícita y decidida por esta orientación ha sido la conocida *University for Industry* británica, creada en el año 1998. La universidad occidental está cambiando gradualmente su tradición epistemológica,

quizá de una forma desprovista, en exceso, de crítica, tanto para conservar sus niveles de financiación, como para realzar su prestigio, en tanto que las conexiones con los ámbitos empresarial y comercial aparecen crecientemente fomentadas por los organismos públicos. El viraje de la universidad hacia planteamientos profesionalizantes es, como afirman algunos autores, una estrategia de esta institución, en tanto que, puede que en el futuro, el ranking de las universidades esté firmemente establecido atendiendo a la entidad de los colaboradores industriales y comerciales de la institución universitaria (King, 2004: 55-56).

En todo caso, el tránsito que se está operando de una cultura epistemológica de carácter predominantemente académico, a otra de carácter esencialmente profesional, es drástico y, como apunté más arriba, se está desarrollando de forma, en exceso, acrítica. Hasta el siglo XIX, predominaba la visión *modernista* en la epistemología universitaria. Lo cual implicaba que, en lo que respecta a la naturaleza de las ciencias que mejor promovían la “cultura intelectual” y que constituían mejores instrumentos para el cultivo y el progreso de la mente, la referencia esencial eran las disciplinas clásicas y las artes. En concreto, como disciplinas supremas, Newman apuntaba a las siete artes liberales de la universidad medieval, que incluían la gramática, retórica, lógica y matemáticas, esta última subdividida en geometría, aritmética, astronomía y música. Ya entonces Newman aludía a la “amenaza contemporánea de la expansión de la ciencia moderna frente a la posición de las disciplinas clásicas en los estudios universitarios”, y se preguntaba “si la ciencia moderna será capaz de educar la mente de forma tan idónea como lo hacen las artes liberales tradicionales” (Ker, 1999: 19).

En los tiempos modernos, el conocimiento se invistió de los atributos de racionalidad y secularismo, que añadió a su carácter internacional y universal. El nuevo carácter racional del conocimiento dispuso a este en mayor medida al servicio de los fines militares y administrativos de los Estados. La epistemología que sostiene los procesos de globalización y supranacionalidad es una de caracteres racionalistas, utilitarios e instrumentales (King, 2004: 51) al servicio, ahora, ya no sólo ni fundamentalmente de los fines militares y administrativos de los Estados, sino de la economía nacional y mundial. En este marco epistemológico, se resienten necesariamente las disciplinas académicas que tienen poco que ofertar al mundo comercial de la alta tecnología del conocimiento basada en la innovación de productos (*ibidem*: 57). Y, por supuesto, hay una predominancia clara de las disciplinas vinculadas con los ámbitos científico, de la ingeniería y de la tecnología (*idem*).

En términos epistemológicos, y en lo que atañe a la producción del conocimiento, podemos decir, siguiendo a Gibbons (1994), que se está produciendo un tránsito del “conocimiento Tipo 1” al “conocimiento Tipo 2”. El “conocimiento Tipo 1” implica un conocimiento generado en un contexto disciplinar y cognitivo. Se trata de un conocimiento generado dentro de una estructura vertical. Frente a esa forma de hacer conocimiento, el “conocimiento Tipo 2” resulta de la multiplicación del conocimiento en la sociedad contemporánea y el crecimiento heterogéneo en el número y tipos de ámbitos en los que el conocimiento se produce y se utiliza. La generación de este tipo de conocimiento implica un aspecto de negociación continua: no se produce conocimiento a menos que, y hasta que, los intereses de todos los actores hayan sido inclui-

dos. El “conocimiento Tipo 2” es uno de rasgos transdisciplinarios y heterogéneos, e implica una estructura horizontal del conocimiento. Según algunos autores, este tipo de conocimiento tiene los rasgos de “no jerárquico, plural, transdisciplinar, cambiante y socialmente adaptado a las necesidades diversas de los estudiantes y de las prioridades de la industria” (Smith y Webster, 1997: 104). Se considera que este tipo de conocimiento constituye uno de los efectos más significativos de la educación superior de masas.

Los rasgos epistemológicos de la universidad postmoderna tienen, como no podía ser de otra manera, hondas repercusiones en el ámbito de la investigación universitaria. En primer término, cabe decir que se aprecia una creciente convergencia entre la investigación básica y aplicada (King, 2004: 53). En términos generales, la tendencia apunta a una menor financiación de la docencia universitaria y a un incremento de aquella destinada a la investigación aplicada. De igual modo, se potencian crecientemente las actividades que fomentan el potencial universitario de obtener financiación externa (*ibidem*: 54). En segundo lugar, cabe decir que la globalización ha potenciado la comercialización de elementos clave de la investigación universitaria (*idem*). Se han incrementado enormemente las relaciones de mercado en la producción y distribución del conocimiento académico, proceso especialmente manifiesto en las disciplinas vinculadas con las ciencias tecnológicas. Esto es ilustrado por la existencia, desde la década de los ochenta, de centros y departamentos interdisciplinarios (ciencia óptica, ciencia cognitiva, etc.) caracterizados por sus actividades comerciales y que reflejan un intercambio emergente entre la empresa y la necesidad de las universidades de compensar el declive de la financiación pública mediante la búsqueda de mayores oportunidades de mercado (*idem*). En tercer lugar, puede decirse que, en relación a la investigación universitaria, la globalización ha potenciado una nueva función de la universidad, que radica en la internacionalización y la creación de redes europeas de excelencia y de desarrollo de una tarea académica interdisciplinar. Ciertamente, los procesos de globalización han potenciado la colaboración interestatal en la investigación, así como el análisis en la investigación de temáticas de interés mundial como el medioambiente, la inmigración o los derechos humanos.

Finalmente, en lo que atañe al impacto de la globalización en la universidad actual, hay que aludir a las transformaciones que dicho impacto está operando en los *procesos de enseñanza y aprendizaje*. Numerosos autores han puesto de manifiesto que una de las consecuencias visibles de la universidad *postmoderna* en dichos procesos radica en la adopción de pedagogías centradas en el alumno (*vid.* Dumort, 2002; King, 2004: 61). Ello supone la concepción de los alumnos como desempeñando un rol esencialmente activo en estos procesos y también en la misma creación de conocimiento. También supone la relegación del docente a un segundo plano, frente a la posición privilegiada que ha disfrutado tradicionalmente.

De igual modo, el impacto de la globalización en la universidad occidental supone la mediatización de los procesos de enseñanza y aprendizaje por las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones. El vínculo de la globalización con las nuevas tecnologías, y el protagonismo de estas últimas en la generación de la primera, es un factor puesto de manifiesto por muchos autores (*vid.* King, 2004; Fallows y

Steven, 2000; Lingard y Ozga, 2007). El imperativo de incluir las nuevas tecnologías en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la universidad del siglo XXI ha llevado a algunos académicos a acuñar el término de *academia digital* para referirse a los procesos docentes que deben operarse en tiempos de globalización (*vid.* Dutton y Loader, 2002). No deja de sorprender, por ello, que las autoridades políticas y académicas europeas hayan obviado la temática y el sector de la universidad virtual en buena parte del discurso y documentos conducentes a la creación del Espacio Europeo de Enseñanza Superior (*vid.* García Ruiz y Gavari Starkie, 2007). Así, la Declaración de Bolonia, firmada en el año 1999 y conducente a la creación del Espacio Europeo de Enseñanza Superior ni siquiera menciona esta cuestión (Dumort, 2002: 294). No será sino hasta el año 2000 cuando la Comisión Europea manifieste por vez primera la conciencia sobre el importante rol social y pedagógico actual de las *NN.TT.*, a través de la iniciativa política *e-Europe* (Comisión Europea, 2000). Esta iniciativa está destinada a la potenciación de la aplicación de las *TICs* en todos los ámbitos de la sociedad europea y, en lo que al ámbito universitario se refiere, a la creación, en última instancia, de un *Espacio Virtual Europeo de Enseñanza Superior* (Dumort, 2002: 295).

La inminencia de la creciente adopción de formas virtuales de enseñanza superior por la universidad occidental hace que nos detengamos a considerar las bondades de este modelo y su especial idoneidad en la potenciación de objetivos prioritarios en la era globalizada. Así, cabe destacar tres principios rectores de la academia digital. Se trata de principios que han presidido las distintas formas de enseñanza superior a distancia desde sus orígenes. La virtud de su presencia tripartita conjunta como mejor respuesta a los retos económicos y sociales del siglo XXI es ahora redescubierta por las autoridades públicas, por las universidades presenciales, y por las mismas universidades a distancia, en busca de su conversión en auténticos centros de academia digital. Dichos principios son: la búsqueda de la igualdad de oportunidades y la calidad de la educación, el aprendizaje a lo largo de la vida, y el pensamiento pedagógico innovador. Por la relevancia de estos principios en la academia digital, vamos a considerar su contenido de forma algo más detenida.

a) *La función social de la academia digital: justicia social y la calidad de la educación*

La academia digital responde al doble objetivo equidad-calidad educativa como elemento esencial de la denominada “agenda de educación globalmente estructurada” (Dale, 2005: 120). En lo que atañe al objetivo de la equidad social cabe decir que, frente al rol reproductor de la enseñanza universitaria presencial desde sus orígenes, y en clara tensión con el mismo, cabe destacar el rol de promoción social y justicia social de las diversas formas institucionales de enseñanza a distancia, formas germinales de la academia digital, surgidas desde mediados del siglo XIX. Desde sus formas iniciales hasta las más sofisticadas formas digitales actuales, la enseñanza a distancia ha evidenciado una vocación marcadamente compensatoria, incluyéndose entre

los alumnos receptores de sus enseñanzas adultos muchas veces excluidos de las universidades tradicionales, y también alumnos con necesidades educativas especiales. La función de emancipación y justicia social de la enseñanza abierta y a distancia puede apreciarse, claramente y a modo de ejemplo, en el art. 3 de los Estatutos de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) aprobados por Real Decreto 1.287/1985 de 26 de junio: “Facilitar preferentemente el acceso a la enseñanza universitaria y la continuidad de sus estudios a todas las personas que, estando capacitadas para seguir estudios superiores, no puedan frecuentar las aulas universitarias por razones laborales, económicas, de residencia o cualquiera otra de similar consideración” (el subrayado es mío). De igual modo, en su página web, la Open University establece como su misión “la promoción de la igualdad de oportunidades y la justicia social mediante la provisión de enseñanza universitaria de calidad a todos los que deseen lograr sus ambiciones y actualizar su potencial” (el subrayado es mío) (vid. <http://www.open.ac.uk/about/ou/p2.shtml>).

Ciertamente, las características de la enseñanza a distancia (muy particularmente la inexistencia de *numerus clausus*) han determinado que, en sus planteamientos y prácticas democratizadoras, las instituciones consagradas a esta modalidad de la enseñanza se han adelantado muchos años a las políticas y prácticas actuales de universalización de la enseñanza superior de las instancias oficiales y de las universidades convencionales. En los primeros años del siglo XXI estamos asistiendo a la masificación de la enseñanza universitaria y superior en los países de la órbita occidental. Ello está imponiendo a las instituciones de este nivel de la enseñanza el reto de proporcionar un mayor acceso a los servicios educativos, a la vez que deben atender a una población de estudiantes más diversificada que antaño y con una realidad presupuestaria limitada (Dumort, 2002: 290). El empleo extensivo de la tecnología educativa en la enseñanza universitaria o, en definitiva, el desarrollo de una *academia digital*, se configura, paulatinamente, como la solución ciertamente idónea para abordar de manera conjunta y acertada estos nuevos retos. Por ello las instituciones de enseñanza superior norteamericanas y, más recientemente, las autoridades públicas en las universidades europeas, están apostando de lleno por implantar fórmulas diversas de enseñanza a distancia en las instituciones de enseñanza superior existentes.

El vínculo de la utilización de las *NN.TT.* y la multiplicación del acceso de los alumnos a la enseñanza superior es, ciertamente, aseverado por organismos y académicos diversos: “las nuevas tecnologías tienen el potencial de mejorar la calidad de la enseñanza, expandir las oportunidades de aprendizaje, e incrementar la eficacia de los procesos administrativos (World Bank, 2003: 4). “La tecnología es, por tanto, concebida como el medio de alcanzar a un mayor número de estudiantes” (Robertson, 2005: 162).

A este optimismo numérico de la *academia digital*, debemos contraponer la realidad crecientemente denunciada por diversos autores de la “división digital” (Farell, Ryan and Hope, 2004: 162) la cual, en principio, limitaría el beneficio de esta enseñanza a las personas con posibilidades de tener un ordenador y conexión a Internet, violando el principio rector con que vocacionalmente nació la enseñanza a distancia y que estamos analizando. Hay que señalar, a este respecto, que la realidad de la “divi-

sión digital” como lastre actual para la plena participación de los ciudadanos en la sociedad del conocimiento y de los alumnos en la academia digital, está siendo profunda y convenientemente analizada por la Comisión Europea, en su objetivo de proponer soluciones y aplicar estrategias encaminadas a cerrar dicha brecha y a paliar los efectos de la misma durante su existencia (*vid.* Commission of the European Communities, 2005). En lo que atañe al análisis de la problemática de la brecha digital, el informe publicado por la Comisión Europea destaca que la disponibilidad deficitaria de banda ancha afecta, en esencia, a las áreas rurales y dispersas de Europa (frente a un 90% de población urbana que poseía acceso a la banda ancha en el año 2005 en la Europa de los quince, sólo un 62% de población rural poseía dicho acceso en enero de dicho año, debido a los altos costes determinados por la distancia y la escasa densidad poblacional (*ibidem:* 4). En la actualidad el despliegue de la banda ancha excluye al 15% de la población europea (*idem*), si bien la cobertura en estas áreas se está incrementando debido al aumento de la demanda y a la innovación y la promesa de tecnologías emergentes. Entre las propuestas europeas de intervención pública para atajar la brecha digital destacan medidas como el empleo de los Fondos Estructurales para incrementar la cobertura de banda ancha en áreas con disponibilidad deficitaria (*ibidem:* 5).

Podemos concluir, en lo que atañe a este epígrafe, que las instituciones de enseñanza a distancia, por su *ethos*, sus políticas y prácticas inclusivas, y su metodología y empleo de las *TICs*, han desarrollado y han cumplido eficazmente con la función social de democratización de la enseñanza superior a que se habían comprometido con la sociedad industrial en sus Estatutos: a modo de ejemplo, del total de 1.570.588 alumnos matriculados en las universidades públicas españolas en el curso 1997/1998, un total de 134.542 alumnos estaban matriculados en la UNED (*vid.* INE, 2000), institución que atiende a un porcentaje de alumnos mucho mayor que cualquier otra universidad presencial española. Las instituciones de enseñanza a distancia, algunas de ellas aún en tránsito hacia modelos más sofisticados de academia digital, no pueden aún garantizar dicha democratización en su condición de universidades digitales formadoras de profesionales para la sociedad del conocimiento. Sí lo siguen haciendo en su condición de instituciones de enseñanza a distancia. Pero las trabas a la democratización de la academia digital no son sino reflejo de las aún limitaciones económicas y sociales de un porcentaje de la población europea en la participación plena de la sociedad del conocimiento. Se trata, como hemos visto, de una problemática económica y social que está siendo adecuadamente abordada por las instancias europeas y nacionales.

En lo que atañe a la calidad de la academia digital, decir que, claramente, la búsqueda de la misma dista de ser un objetivo novedoso. Las instituciones universitarias medievales más rancias ya apuntaban a la búsqueda de la calidad y la excelencia de sus enseñanzas. Lo específicamente novedoso del movimiento cualitativo en educación de finales del siglo XX y principios del siglo XXI es la convergencia, en un marco de globalización, de factores específicos como, muy especialmente, el rescate de la agenda liberal, la reducción de las partidas presupuestarias con destino a la educación, la necesidad —como consecuencia— de practicar políticas de rendición de cuen-

tas y verificación de resultados, y la reordenación de las prioridades en política educativa atendiendo a las expectativas del mercado laboral (García Garrido y García Ruiz, 2005: 18-19). Las políticas institucionales de garantía de la calidad se revelan, en lo que atañe a su contemplación de la modalidad de la academia digital, en un estado muy inicial. Dichas políticas, tanto las que han sido establecidas de manera profusa por los diversos gobiernos desde la década de los noventa como las establecidas por numerosos organismos internacionales, han tendido a contemplar de forma exclusiva en sus sistemas a las modalidades de enseñanza tradicional y presencial. Es decir: los diversos indicadores y criterios establecidos como parámetros definitorios de la calidad de la educación universitaria han obviado –y aún hoy en día lo hacen– el *ethos* y la especificidad propios de la academia digital. De suerte que, en su evaluación externa, la academia virtual es valorada equivocadamente desde unos parámetros que no le son propios y que no se ajustan ni contemplan adecuadamente su misión, valores, principios, objetivos, interpretación de la educación y enseñanza, y organización institucional específicos. Como señalan algunos autores, “un enfoque (de evaluación externa de la calidad) rígido (como éste) puede fracasar en la apreciación de la misión y logros específicos de una institución concreta e imponer y sugerir cambios inapropiados” (Robinson, 2004: 198).

La calidad de este tipo específico de instituciones fue, por vez primera contemplado, en el Informe *Criterios y directrices para la garantía de calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior* (EAQAHE, 2005). Este pionero Informe –que pretende ser mentor e inspirador de las políticas nacionales de calidad– reconoce la especificidad de la enseñanza a distancia y la necesidad del reconocimiento de la misma al explicitar que “la garantía de calidad de programas y títulos debe incluir (...) las necesidades específicas de diferentes modalidades de impartición de la docencia (ie, a tiempo completo, a tiempo parcial, formación a distancia, *e-learning* (...))” (*ibidem*: 16-17). De igual modo, el Informe ofrece el espacio necesario al *ethos* de la academia digital al promover el desarrollo de una política institucional de calidad específica de las instituciones de enseñanza superior que explicita “la estrategia de la institución respecto a la calidad y los criterios” (*ibidem*: 16). Otra lanza a favor del Informe en lo que respecta a la contemplación de la evaluación de la calidad de la academia digital es su insistencia en que “los expertos que lleven a cabo la actividad de garantía externa de calidad tengan los perfiles adecuados y sean competentes para desempeñar sus tareas”, así como su “ofrecimiento de sesiones informativas y formativas adecuadas a los expertos” (*ibidem*: 21). Este Informe constituye, ciertamente, un hito en materia de reconocimiento de la calidad específica de la academia virtual y de la necesidad de evaluación de la misma. Hito llamado a tener un efecto multiplicador en las políticas nacionales de los países miembros de la UE.

Algunos países del entorno europeo, se han revelado pioneros en la contemplación de la especificidad de la academia digital en la evaluación de la calidad de la enseñanza universitaria. Así, la *Quality Assurance Agency for Higher Education*, *QAA*, entidad establecida en el año 1997 y que colabora con el *Higher Education Funding Council for England* del *Department for Education and Skills* en la evaluación de la enseñanza superior del Reino Unido, ha incluido específicamente esta modalidad de

la enseñanza como uno de los puntos de evaluación en su *Código de prácticas para la garantía de calidad en la enseñanza superior* (QAA, 2001). En efecto, el punto dos del *Código* está consagrado a “la provisión de la enseñanza en colaboración y la enseñanza distribuida y flexible (incluida la enseñanza en red)”. En su segundo apartado, el *Código* deja el conveniente y suficiente espacio a la “gestión y procesos organizativos propios de las instituciones según sus necesidades, tradiciones, cultura y toma de decisiones específicos”, cuya existencia y conservación reconoce explícitamente. De igual modo, este documento sanciona la necesidad de la existencia de una forma separada y distinta de interpretación de la calidad de la academia virtual respecto de la tradicional, y de la evaluación de la misma (*ibidem*. Cfr. art. 28).

Otros países, como España, se suman explícitamente en su legislación a las directrices de la *European Network for Quality Assurance* y a los objetivos de la calidad de la enseñanza superior de la Declaración de Bolonia. Así lo hace el Ministerio de Educación español en su II Plan de Calidad de las Universidades aprobado en el año 2001 (BOE de 21 de abril 2001). En dicho Plan, el MECED español alude explícitamente a las “modalidades, condiciones y requisitos de concurrencia al Plan (...)” de las diversas universidades. No obstante, en el catálogo de indicadores aprobado por el MECED para la evaluación de la calidad de las universidades, no figuran indicadores específicos de la academia digital, sino indicadores típicamente característicos y propios de la enseñanza universitaria tradicional, algunos de los cuales pueden condicionar negativamente la evaluación externa de las modalidades a distancia de la enseñanza superior. Es el caso, por ejemplo, del indicador “estudiantes por profesor” o de “puestos en laboratorios” o “puestos de ordenadores”, etc. (*vid.* <http://www.mec.es/educa/ccuniv/html/indicadores/indicado.pdf>). Así, en los informes finales de evaluaciones de titulaciones pertenecientes a instituciones de enseñanza a distancia (como el que se hizo en la Facultad de Geografía e Historia de la UNED) no resulta sorprendente constatar que el Comité de Evaluación Interna tuvo que “adecuar los parámetros y esquemas de análisis propuestos por el Ministerio de forma general, a las peculiaridades de la enseñanza a distancia” (UNED, 2001: 2), y tuvo que mantener el “esfuerzo permanente de explicar las peculiaridades de este modelo de enseñanza universitario (al Comité Externo de Evaluación), con la sensación final de no haber logrado siempre este objetivo” (*ibidem*: 6). El Comité de Evaluación Interna objetó, además, que algunos de los puntos débiles manifestados y detectados según esquemas de análisis no propios de la modalidad de enseñanza a distancia, entraban en “colisión con el modelo de enseñanza a distancia (...) modalidad en la que debemos mostrar excelencia y por la que debemos ser evaluados (*idem*).

Lo que parece claro es que, pese a que en la normativa de la Unión Europea y en la de algunos países miembros de la misma, la modalidad de la enseñanza a distancia y la academia digital comienza a estar crecientemente reconocida, ya sea explícita o implícitamente, se revela imperiosa la tarea de estructuración de baremos e indicadores específicos de la calidad de la academia digital y, en última instancia, la integración de estos en una única normativa con los específicos de la enseñanza tradicional, en la previsión de que, en un futuro no muy distante, las instituciones de enseñanza superior integrarán en su seno la provisión de ambas modalidades de enseñanza.

b) *El principio del aprendizaje a lo largo de la vida*

Otra de las exigencias de la era globalizada en lo que respecta al ámbito educativo, es la extensión del principio del aprendizaje a lo largo de la vida (ALV) en la sociedad del conocimiento occidental. El ALV constituye el segundo de los principios rectores de la academia digital y, ciertamente, ha sido una de las columnas vertebrales de la enseñanza a distancia desde sus orígenes. A título de ejemplo, destacar que el art. 4 de los Estatutos de la UNED, al especificar las funciones de esta institución en su servicio a la sociedad explicita como una de las más fundamentales “el establecimiento y desarrollo de programas de educación permanente, promoción cultural, perfeccionamiento y actualización profesional”.

El paradigma del ALV contiene concepciones y elementos pedagógicos que han sido contemplados y materializados por la modalidad de la enseñanza a distancia desde sus inicios: la necesidad de la democratización incondicional del saber, el empleo eficiente de los recursos económicos, la necesidad de vincular la educación con la cultura que se desarrolla fuera de los muros institucionales y con el mundo laboral, la necesidad de modificar las estrategias de enseñanza y aprendizaje para desarrollar procesos educativos flexibles que permitan una mayor autonomía en el proceso de aprendizaje, etc. La enseñanza a distancia, pues, ha apostado desde sus inicios por teorías filosóficas de la persona y de la educación que informan una perspectiva de conceptualización de personas, sociedades y culturas desde el prisma de la *sociedad educadora* mediante el empleo de estructuras, organizaciones, métodos y prácticas educativas alternativas. La actual y consensuada agenda internacional y nacional de “aprendizaje a lo largo de la vida para todos” (Field, 2000: 9) ha sancionado –sin pretenderlo explícitamente– la validez de la modalidad de la academia digital, toda vez que, de forma característica, la promoción del ALV suele indefectiblemente vincularse en dichas agendas a su potenciación de forma mediatizada por las nuevas tecnologías. Así, el XX Congreso de la Sociedad Europea de Educación Comparada celebrado en Londres en el año 2002, fue convocado bajo el título de *¿Hacia el fin de los sistemas educativos?* El cuestionamiento de la misión y la fisonomía de los sistemas educativos explícito en este interrogante deja entrever la acción que, de forma conjunta e integrada están realizando, en el contexto de la realidad educativa, el paradigma del ALV y el impacto de las nuevas tecnologías. A su vez, dicha acción conjunta y transformadora parece sugerir que, indefectiblemente, cualquier solución o respuesta a dicho interrogante, debe contemplar en su propuesta a estos dos elementos de forma integrada. Algunos de los muy interesantes interrogantes suscitados en este Congreso incluían cuestiones cuya respuesta, cualquiera que finalmente sea, contempla necesariamente algún grado de academia digital y los principios sobre los que ésta se sustenta: “¿Hasta qué punto el ALV exige la reconstrucción de los sistemas educativos?” ¿Qué configuración final deben adoptar las nuevas formas de educación demandadas por la retórica del ALV?”, etc.

c) *El principio del pensamiento pedagógico innovador*

El pensamiento y las prácticas pedagógicas innovadoras constituyen otro de los imperativos de la educación en la era globalizada, y constituye, igualmente, el tercer

principio articulador de la academia digital, siendo un elemento presente de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en la misma. La innovación metodológica de la academia digital es un elemento manifiesto y evidente en esta modalidad de la enseñanza y que se reconoce explícitamente en los Estatutos de estas universidades: “La UNED imparte la enseñanza mediante la modalidad de educación a distancia, que se caracteriza por la utilización de una metodología didáctica específica con el empleo conjunto de medios impresos, audiovisuales y de las nuevas tecnologías (...) (BOE, 2005. Cfr. art. 8).

La naturaleza y el carácter de los estudiantes y de los procesos pedagógicos que se desarrollan en las instituciones de academia digital presuponen la existencia de un pensamiento pedagógico innovador conductor de su acción. Entre las características y los procesos mencionados podrían destacarse el sistema de libre acceso, muchas de cuyas opciones de estudio carecen de requisitos de ingreso, la flexibilidad en lugar y tiempo de estudio, la flexibilidad en el ritmo de estudio, el pensamiento pedagógico centrado en el alumno, el cual concibe a los alumnos como desempeñando un rol activo, etc. El pensamiento pedagógico que guía a la academia digital reconoce la creencia en el autoaprendizaje, en el aprendizaje autónomo, en la capacidad e los estudiantes de organizar su propio aprendizaje en términos de secuencia y también en términos de información y conocimiento. La Unión Europea vincula de forma inexorable las pedagogías innovadoras a las prácticas de enseñanza desarrolladas mediante las *NN.TT.* Así, en sus prioridades de actuación en pos de una estrategia en apoyo del aprendizaje permanente, subraya especialmente: “potenciar la búsqueda de pedagogías innovadoras para los profesores, formadores y mediadores, teniendo en cuenta (...) la importancia cada vez mayor de las tecnologías de la información y la comunicación” (UE, 2001).

El pensamiento pedagógico innovador articulador de la academia digital es la educación personalizada, articulada originariamente por el sacerdote jesuita francés Pierre Faure en el año 1904 y posteriormente estructurada, más específicamente, entre otros, por académicos como el español Victor García Hoz en la década de los setenta. La educación personalizada constituye un pensamiento pedagógico innovador de tendencia humanista. Surgió en el ambiente europeo de difusión y debate de la Escuela Nueva y sus variantes: “escuela progresiva, escuela activa, escuela libre, escuela moderna, y por influjo del mismo” (Soacha, 2001). El pensamiento de la educación personalizada apunta a la reforma de la enseñanza basada en un conocimiento concreto y profundo del alumno, al que se caracteriza con las notas de “singularidad, autonomía y apertura” (*ibidem*). Desde el respeto a estos tres atributos básicos del educando, el fin de la educación personalizada radica en “la capacitación del sujeto para formular y realizar su proyecto personal de vida” (García Hoz, 1970: 71).

Ciertamente, la enseñanza personalizada no figura como pensamiento pedagógico explícitamente consagrado en los Estatutos de muchas instituciones que imparten la modalidad de academia digital. Pero, de lo que no cabe duda, es que en esta modalidad de la enseñanza, a los alumnos se les exige un rol más autónomo y activo que a los alumnos de la enseñanza presencial y de que, dada la extraordinaria variedad de procedencia social de los alumnos, los profesores consagrados a esta modalidad de la

enseñanza somos especialmente proclives a valorar “la capacidad, interés, ritmo y circunstancias de cada estudiante” (Soacha, 2001). Se trata de un pensamiento pedagógico centrado en el alumno (Dumort, 2002: 292) que está muy en consonancia con la especificidad del rol y las funciones de la academia digital.

Cara al futuro, y desde la implantación plena de la academia digital, uno de los retos más acuciantes del pensamiento pedagógico innovador, qué duda cabe, es el que Evans y Nation han denominado como el “texto abierto”, por el que “los estudiantes deben convertirse en colaboradores en el desarrollo de sus propios cursos mediante reflexión crítica (*vid.* Evans y Nation, 1996). Se trata, en suma, de un nuevo paradigma académico que está siendo creado por el *e-aprendizaje*, que consagra un nuevo rol de los estudiantes en la creación del conocimiento y que tendrá implicaciones decisivas en cuestiones como la comprensión del currículo y la certificación del conocimiento.

EL PROCESO DE BOLONIA Y LA GLOBALIZACIÓN

Todavía en nuestros años, perduran las grandes tradiciones europeas en materia universitaria. Son emblemáticos, en este sentido, el modelo universitario alemán basado en la investigación, el modelo universitario francés promotor del profesionalismo, y el modelo *personalista* británico. Se desconoce a ciencia cierta el grado en el que el proceso de armonización de la enseñanza superior europea iniciado por el Tratado de Bolonia de 1999 alterará la funcionalidad característica de estos modelos nacionales de universidad. En lo que respecta a la relación de la Unión Europea y los procesos de globalización, hay algunos autores que han interpretado el Tratado de Bolonia como el primer paso de avance de la enseñanza superior europea hacia los procesos globalizadores en la enseñanza superior (King, 2004: 62). A decir verdad, y como efecto de la diversidad de tradiciones políticas de los Estados que componen la Unión Europea, hay interpretaciones diversas del rol de la Unión Europea respecto de los procesos de globalización. Así, hay países –generalmente aquellos que más sintonizan con la economía neoliberal– que interpretan el proceso de Bolonia como medio de elevar el potencial competitivo de la universidad europea frente a la universidad americana, australiana y asiática, y los retos que se ciñen sobre todas ellas, principalmente relativos a la captación de estudiantes extranjeros y las oportunidades de investigación comercial (*ibidem*: 68). Una interpretación completamente diversa del proceso de Bolonia la realizan aquellos países –típicamente aquellos con tradiciones de política social-demócrata– que perciben la política de enseñanza superior de Bolonia como una forma de protección del servicio público universitario europeo frente a las embestidas de la globalización, y como una apuesta por los objetivos sociales vinculados con el acceso, la equidad y las culturas nacionales (*idem*).

A pesar de esta diversidad de enfoques respecto de cuál debería ser el impacto de la globalización en la universidad europea actual, lo cierto es que la Unión Europea puede, sin ningún género de dudas, concebirse como un “Estado normativo” generador de normas y directivas que han empezado a moldear decisivamente la enseñanza superior euro-

pea mediante medidas como la estandarización de la duración de los estudios de grado y postgrado en toda la Unión Europea, la acumulación de créditos comunes y el establecimiento de procesos de garantía de calidad. Entre las paradojas de la globalización se halla la relativa a que el desarrollo de sus procesos puede implicar, bien el incremento de los procesos normativos de las instancias supranacionales, bien la disminución de los mismos. De hecho, la globalización promueve ambos extremos en tanto que, por un lado, se observa un notable incremento de la legislación por las instancias supranacionales destinado a regular la educación transnacional, y a garantizar aspectos como la calidad educativa internacional y el reconocimiento y acreditación de los sistemas. Por otra parte, los procesos implicados en la globalización también tienden a reducir la normativa, en tanto que buscan la liberalización de los mercados.

En el caso de la Unión Europea y su respuesta a la globalización mediante el proceso de Bolonia, parece claro el objetivo de promoción de una universidad europea competitiva mediante una prolija normativa que busca potenciar una oferta académica europea diversa ajustada a las demandas económicas internacionales. En este sentido, hay autores que instan a potenciar en mayor medida la privatización de la enseñanza superior europea, alegando que su financiación estatal tiende a relegar el mercado global y comercial a un plano marginal (King, 2004: 59). Esta reivindicación nos lleva a realizar una serie de reflexiones en el apartado siguiente.

UNIVERSIDAD, GLOBALIZACIÓN Y DEMOCRATIZACIÓN

El impacto de la globalización en la universidad, mundialmente similar, se caracteriza por el incremento de los índices de matriculación, la menor financiación pública, la presencia del paradigma del aprendizaje a lo largo de la vida, y la mayor inversión privada (*ibidem*: 62). Ciertamente, algunos autores parecen percibir que la receptividad de la universidad respecto de los procesos de globalización implica, necesariamente, la tendencia hacia la privatización de la misma. Esta conclusión entra en conflicto, qué duda cabe, con el principio de democratización de la educación implícito en el paradigma del aprendizaje a lo largo de la vida. A lo largo de las décadas, “la igualdad en la enseñanza superior siempre se ha revelado una cuestión compleja y ambigua” (Kogan y Hanney, 2000: 65). Hay autores que afirman que el espíritu del Informe Robbins británico de la década de los sesenta aún no se ha logrado en la enseñanza superior. Dicho espíritu, en la voluntad de superación de la sociedad de clases predominante en los años de postguerra, consagró el principio político de que “todos los solicitantes cualificados encontrarían un sitio en el sistema diversificado de enseñanza superior” (*idem*). En este marco, la enseñanza superior británica adoptó, en principio, un rol de contribución a la cohesión social, de construcción de “una cultura común y un nivel común de ciudadanía”, y de democratización del conocimiento en un sistema educativo cuya expansión, en este nivel, era inminente. Fue este principio de acceso el que legitimó la expansión continuada de la enseñanza superior, la cual fue seguida por una gran demanda estudiantil que persistió hasta la mitad de la década de los noventa, cuando se contuvo la expansión.

Las actuales exigencias de la globalización en la enseñanza superior, en la línea del avance hacia una mayor privatización de la misma, hace que, en la era de la sociedad del conocimiento, diversos autores denuncien la injusticia social existente en este nivel de la enseñanza, en el sentido de que el fenómeno de una mayor inclusión coexiste con un mayor selectivismo en el acceso a las instituciones de prestigio que proporcionan mejores perspectivas laborales. Los estudiantes más susceptibles de sufrir injusticias sociales en el acceso a la universidad son los estudiantes de mayor edad, los que proceden de ambientes desfavorecidos, y las minorías étnicas (Smith y Webster, 1997: 2). Con esta perspectiva de fondo, hay autores que, analizando este selectivismo desde el prisma del actual Estado disminuido en sus competencias, afirman que “la educación se está transformando, de nuevo, en un bien *oligárquico*” (Ball, 2006: 69). Otros autores, en esta misma línea, se preguntan –con una actitud de clara añoranza del Estado de Bienestar– “(…) si los ciudadanos están hoy dispuestos a perder las conquistas individuales –los derechos de libertad– y las conquistas sociales –los derechos sociales– que son el resultado de una larga evolución histórica y de una larga lucha para su consecución” (Puelles, 1993: 14).

En cuestión de los vínculos de la universidad con la globalización y la democratización, quizá estemos ante otra de las numerosas paradojas de la globalización. La globalización se está produciendo en el contexto de la sociedad del conocimiento y dentro de un nuevo paradigma educativo que es el aprendizaje a lo largo de la vida. La sociedad del conocimiento tiene como presupuesto implícito, casi como imperativo, la democratización del saber y su extensión al máximo número posible de ciudadanos. Por su parte, el paradigma del aprendizaje a lo largo de la vida posee unas implicaciones en diversos elementos de los sistemas educativos como, por ejemplo, los diversos entornos del aprendizaje y su alcance a un mucho mayor número de estudiantes, que también apuntan a objetivos de democratización del saber y de cohesión social. La paradoja que surge aquí es que, mientras que el contexto social en el que se produce la globalización promueve la democratización del saber y objetivos sociales de equidad y cohesión social, las estrategias concretas que, a nivel político, se articulan para responder a las exigencias económicas mundiales y al mercado proponen soluciones privatizadoras que, obviamente, limitarán el acceso indiscriminado de la población a la educación. En el fondo, las soluciones privatizadoras de la universidad suponen la pervivencia de la función social de control social de la universidad frente a la de cambio social.

CONCLUSIONES

El influjo de la globalización en las políticas educativas universitarias es tan patente como la incógnita sobre la forma definitiva que su impacto dejará en las instituciones universitarias del tradicionalmente diverso panorama político de los Estados-nación europeos. Parece claro, no obstante, que la Unión Europea, como entidad supranacional que, crecientemente, gobierna los destinos europeos, ha optado por fórmulas armonizadoras de prolija normativización dirigidas al establecimiento del

Espacio Europeo de Enseñanza Superior. Las medidas de armonización universitaria establecidas hasta la fecha, por la Unión Europea, parecen revelar la victoria de la agenda postmoderna en el quehacer universitario, la cual afecta al carácter de la institución universitaria, a su teleología, a su epistemología, y a los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en las crecientemente numerosas formas de academia digital.

Pese a la aparente coherencia de las medidas políticas propuestas por la Unión Europea en materia universitaria, el análisis de los procesos actualmente operantes en el entorno universitario, y los que se adivinan para un futuro próximo, detecta ciertas fisuras y contradicciones en materias de enorme relevancia social como, muy particularmente, el potencial democratizador o selectivo de las futuras instituciones universitarias. Una mirada a la enseñanza superior norteamericana, modelo al que más certamente nos encaminamos, puede aportar claves importantes en la resolución europea de estas dicotomías.

Otro aspecto nuclear que necesita revisión académica y política, máxime cuando constituye el punto crucial de desacuerdo entre los académicos *modernistas* y los *postmodernistas*, es el relativo a las consecuencias de dotar a la universidad de funciones como la de *innovación* y la exigencia que esta función conlleva de cooperación estrecha con la industria. Quizá esa función es más propia para ser desarrollada por otras instituciones, no universitarias, de enseñanza superior, que deben ser promovidas numérica y económicamente. Una de las graves consecuencias de potenciar la cultura profesional en la universidad frente a la académica radica en la relegación a un segundo plano de las humanidades y las ciencias sociales, y en la obligatoriedad de desarrollar de preferencia la vertiente más profesional de estas disciplinas. El perjuicio de ambas medidas a nivel social es incalculable: a las humanidades y las ciencias sociales compete, más que a otras disciplinas, el diseño del modelo de sociedad y de hombre para el siglo que acaba de comenzar, y más en estos tiempos relativistas y postmodernos en que nos encontramos. Sin esa orientación, fundamental en los ámbitos político y social, la misma sociedad queda al dictado de la economía como única vigía social, con todos los riesgos, limitaciones y empobrecimiento social y moral que esto supone. La respuesta de la universidad a la globalización no puede suponer, en ningún caso, la abdicación, por parte de esta institución, de su *ethos* constituyente y siempre vigente: la universidad es la entidad rectora por excelencia de los destinos de la sociedad en la que se inserta.

BIBLIOGRAFÍA

- Ball, S. J. (2006). *Education Policy and Social Class. The selected works of Stephen J. Ball*. London: Routledge.
- Bjarnason, S. (2004). "Borderless Higher Education", en KING, R.: *The University in the Global Age*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- BOE (16 de abril 2005). Real Decreto 426/2005, de 15 de abril, por el que se aprueban los Estatutos de la Universidad Nacional de Educación a Distancia.

- Comisión Europea (2000). "E-Europe, una sociedad de la información para todos", *Comunicación para el Consejo Europeo de Lisboa*, 23 y 24 de marzo.
- Comisión of The European Communities (2005). *Digital Divide Forum Report: Broadband Access and Public Support in Under-Served Areas*. Brussels.
- Corbett, A. (2005). *Universities and the Europe of Knowledge. Ideas, Institutions and Policy Entrepreneurship in European Union Higher Education Policy, 1955-2005*. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Dale, R. (2007). "Specifying Globalization Effects on National Policy", en B. Lingard and J. Ozga, *Education Policy and Politics*. London: Routledge.
- Dumort, A. (2002). "New media and distance education. EU and US perspectives". In W.H. Dutton and B.D. Loader (eds), *Digital Academe. The New Media and Institutions of Higher Education and Learning*. London: Routledge.
- Dutton, W. H. y Loader, B. D. (eds). *Digital Academe. The New Media and Institutions of Higher Education and Learning*. London: Routledge.
- EAQAHE (2005). *Criterios y directrices para la garantía de calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Bruselas.
- Edwards, K. (2004). "The University in Europe and the US", en KING, R.: *The University in the Global Age*. Basingstoke, Palgrave: Macmillan.
- Evans, T. and Nation, D. (eds) (1996). *Opening Education. Policies and Practices from Open and Distance Education*. London: Routledge.
- Fallows, S. y Steven, C. (eds) (2000). *Integrating key skills in higher education. Employability, transferable skills and learning for life*. London: Kogan Page.
- Fernández, J. M. (1999). *Manual de política y legislación educativas*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Field, J. (2000). *Lifelong learning and the new educational order*. Stoke on Trent, Trentham Books.
- Filmer, P. (1997). "Disinterestedness and the Modern University", en A. SMITH and F. Webster (eds), *The Postmodern University? Contested Visions of Higher Education in Society*. London: Open University and SRHE.
- García Garrido, J. L. y García Ruiz, M. J. (2005). *Temas candentes de la educación en el siglo XXI*. Madrid: Ediasa.
- García Ruiz, M. J. y Gavari Starkie, E. (2007). "Guiding principles of the Digital Academe: some thoughts about the European Virtual Higher Education Space", *Open Education*, 5.
- INE (2000). *Estadística de la Enseñanza Superior en España*. Series de todos los niveles. Curso 1997/1998. Madrid.
- Jacob, M. y Hellström, T. (eds) (2000). *The Future of Knowledge Production in the Academy*. Buckingham: Open University and SRHE.
- Ker, I. (1999). "Newman's Idea of a University. A Guide for the Contemporary University?", in SMITH, D. y LANGSLOW, A. K. (eds). *The Idea of a University*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- King, R. (2004a). *The University in the Global Age*. Basingstoke, Palgrave: Macmillan.

- King, R. (2004b). "Globalization and the University", en R. King (2004), *The University in the Global Age*. Basingstoke, Palgrave: Macmillan.
- Kogan, M. y Hanney, S. (2000). *Reforming higher education*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Lingard, B. y Ozga, J. (2007). *Education Policy and Politics*. London: Routledge.
- Marginson, S. (2007). "National and global competition in higher education", en B. Lingard and J. Ozga, *Education Policy and Politics*. London: Routledge.
- Puelles Benítez, M. de (1993). "Estado y Educación en las Sociedades Europeas", *Revista Iberoamericana de Educación*, 1.
- Readings, B. (1996). *The University in Ruins*. Cambridge: Harvard University Press.
- Scott, P. (1997). "The Postmodern University?", en A. Smith, y F. Webster (eds), *The Postmodern University? Contested Visions of Higher Education in Society*. London: Open University and SRHE.
- Smith, A. y Webster, F. (eds) (1997). *The Postmodern University? Contested Visions of Higher Education in Society*. London: Open University and SRHE.
- Soacha Ortega, J. H. (2001). "Origen de la educación personalizada", *Sappiens*.
- UE (2001). *Comunicación de la Comisión de 21 de noviembre de 2001 – Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente* [COM (2001) 678 final].
- UNED (2001). *Informe final de evaluación de la titulación de Geografía e Historia*. Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades. Madrid.

El enfoque por competencias en el EEES y sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje

Manuel Riesco González

RESUMEN

En este artículo se hace una aproximación conceptual al término “competencia” y se analiza su utilización en el ámbito académico. Partiendo de la descripción de su génesis en el contexto empresarial, se estudia la comprensión y el tratamiento que se le está dando en la universidad. Finalmente, se analizan algunas implicaciones de dicho concepto sobre la planificación de la enseñanza y el aprendizaje en el nuevo contexto del Espacio Europeo de Educación Superior.

PALABRAS CLAVE: Competencias corporativas, competencias académicas, competencias profesionales, competencias transversales, competencias específicas, empleabilidad, Espacio Europeo de Educación Superior, definición y selección de competencias, planificación y evaluación de competencias.

ABSTRACT

This article offers a conceptual approach to the concept of “competence” and analyses its use in the academic sphere. Starting from the description of its genesis within the business background, it studies its understanding and treatment at universities. Then it analyses the involvements about teaching and learning planning in the new background of the European Higher Education Area.

KEYWORDS: Corporative competences, academic competences, professional competences, transversal competences, specific competences, employability, European Higher Education Area, definition and selection of competences, planning and evaluation of competences.

INTRODUCCIÓN

El término “competencias” en el ámbito universitario europeo está ligado al proceso de armonización transparente de títulos y vincula de manera directa la formación universitaria con el mundo profesional y con la libre circulación de estudiantes.

En el Espacio Europeo de Enseñanza Superior (EEES) el estudiante cobra un perfil más destacado. El sistema, diseñado conforme a la filosofía *ECTS* (European Credit Transfer System), convierte al “crédito” en la unidad básica de planificación, de actuación y de evaluación. Este concepto va siendo conocido y aceptado, pero no sucede lo mismo cuando a dicho sistema de créditos se le vincula con el aprendizaje por competencias. Esta situación es particularmente llamativa por las implicaciones estrechas y relevantes que debiera tener, al menos, en tres niveles: en la formulación de los títulos, en la utilización de métodos, actividades y recursos de aprendizaje, y en la evaluación.

Diversas instituciones han elaborado documentos de especial relieve e interés sobre el tema. Estamos de acuerdo con la Agència de Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya cuando afirma en el “Documento Marco General para el diseño, seguimiento y revisión de planes de estudios y programas” que existe poca uniformidad en el uso de los términos para designar el concepto *competencia*: skill, capabilities, competency, attributes, learning outcom... Este panorama se complica aún más si se le añaden adjetivos como key skills, core skill, basic skills, transferable skills, generic skills, common skills, personal skills, work, employment related skills....¹

Los conocidos informes PISA, que comparan a los estudiantes en conocimientos y habilidades en las áreas de matemáticas, lectura, ciencias y resolución de problemas, parten del supuesto de que el éxito en la vida depende de un rango mucho mayor de competencias. En el proyecto de la OCDE “Definición y Selección de Competencias” (DeSeCo) se dice que una competencia es más que conocimiento y habilidades (SEDECO, 2005:4). Incluye la habilidad para enfrentarse a demandas complejas poniendo en acción, en situaciones concretas, recursos psicológicos, habilidades y actitudes. La sociedad actual demanda cambios en las personas, enfrentadas a entornos complejos. ¿Qué implicaciones tienen estas demandas para las competencias clave que es necesario adquirir? Definir estas competencias es ayudar a los jóvenes y a los adultos a desarrollarse como personas y como profesionales en un proyecto de formación que va a durar toda la vida.

Estas páginas no pretender ser un documento ilustrado sobre “competencias”, sino una reseña y una reflexión sobre algunos aspectos importantes, procurando buscar algo de luz o, al menos, no confundir más.

3 El Pueden consultarse varios modelos sobre la concreción de las competencias en el *Documento Marco general para el diseño, seguimiento y revisión de planes de estudios y programas*, elaborado por la Agència de Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya, Barcelona, 2002, págs. 39-43.

I. PARTE: LAS COMPETENCIAS EN EL ÁMBITO LABORAL

1. Una mirada a los orígenes del término

El EEES se apunta al movimiento de la *empleabilidad*, concepto que, al parecer, goza de buena salud y que, seguramente, tendrá larga vida: “Los títulos universitarios deben ser coherentes con el principio de libre movilidad de estudiantes y titulados. La garantía de este principio es necesaria para la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior al tiempo que se constituye como un pilar básico del derecho comunitario, contenido tanto en los Tratados Fundacionales como en el derecho derivado. De este modo los títulos deben preparar para el acceso al ejercicio profesional, es decir, deben tener como objetivo la amplia *empleabilidad* de sus titulados”². Veamos qué hay detrás.

1.1. La empleabilidad como horizonte

El término *empleabilidad* es, sin lugar a dudas, malsonante; pero tiene gran uso y significado. De origen anglosajón, apunta a la “capacidad de una persona para ser empleada” en un puesto que ofrece el mercado laboral. Unas personas tienen más *empleabilidad* que otras; esto depende tanto del propio individuo como de las empresas y las tendencias del mercado. Ya en 1995 la Comisión Europea en el Libro Blanco “Enseñar y aprender. Hacia la sociedad del conocimiento” establece cinco puntos estratégicos para potenciar las “políticas de empleabilidad”:

1. Fomentar la adquisición de nuevos conocimientos (evitar la obsolescencia).
2. Acercar la escuela a la empresa (para conocer sus demandas).
3. Luchar contra la exclusión social (escuela como segunda oportunidad a los adultos sin cualificación).
4. Hablar tres lenguas comunitarias (para abrir el horizonte del mercado laboral a otros países).
5. Tratar en un plano de igualdad la inversión en equipamientos y la inversión en formación (superar la idea de la formación como gasto).

La *empleabilidad* ha tenido una gran expansión cuantitativa en un mercado flexible potenciado por las ETT, dando lugar a un baile de personas de unas compañías a otras. Antes se primaba y se premiaba la fidelidad de por vida; hoy, la competencia y el compromiso. El profesor Quinn Mills de la Univ. de Harvard aborda este tema desde una postura ética y actual en estos términos: “yo, empleador, te ofrezco este trabajo mientras lo tenga; si algún día se acaba, puesto que has estado formándote continuamente, podrás encontrar otro sin grandes dificultades”. Esta visión pragmática liga

² MEC (2006). Borrador de propuesta DIRECTRICES PARA LA ELABORACIÓN DE TÍTULOS UNIVERSITARIOS DE GRADO Y MÁSTER. 21 de diciembre de 2006, Apdo. 21 (subrayado nuestro).

formación y empleo. Por su parte, Sumantra Ghoshal, indú que trabaja en la London Business School, estudia el “nuevo contrato moral”. Antes, la responsabilidad y la seguridad corrían a cargo de la empresa; al empleado le correspondía obediencia y lealtad. Hoy los papeles cambian: la dirección crea las condiciones para el desarrollo y la renovación de la organización y asegura la empleabilidad; por su parte, los empleados asumen la responsabilidad de contribuir a la competitividad de la empresa y de mantenerse formados. Para sostener la empleabilidad es necesario: a. formación continua; b. rediseño de las tareas o puestos de trabajo con vistas al desarrollo profesional; c. dirección involucrada en los procesos.

1.2. *La moda de las competencias*

¿Cuándo y dónde surge el término “competencia”? ¿Cuál es su significado?

Qué son las competencias profesionales

Valgan dos definiciones distintas, pero complementarias:³

- “Una capacidad efectiva para llevar a cabo exitosamente una actividad laboral plenamente identificada”. Esta definición sencilla recoge lo que la mayoría de los autores están de acuerdo y apunta a que la competencia laboral no es una probabilidad de éxito en la ejecución de un trabajo, sino una capacidad real y demostrada.
- “El conjunto de conocimientos y capacidades que permitan el ejercicio de la actividad profesional conforme a las exigencias de la producción y el empleo”⁴. (Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las cualificaciones y la formación profesional). Una persona cualificada sería una persona preparada, alguien capaz de realizar un determinado trabajo, que dispone de todas las competencias profesionales que se requieren en ese puesto.

Las competencias corporativas

Muchos autores relevantes (Hamel, Prahalat, Brian Quinn), interesados por conocer los factores propios y exclusivos que generan ventaja competitiva en una empresa, hablan no ya de “rasgos personales”, sino de “competencias corporativas” “competencia técnica”, “competencia estratégica”, “metatécnica”, “competencia esencial”,

³ Otras definiciones de expertos pueden verse en la OIT: <<http://www.ilo.org/public/spanish/>>. [en línea: 23/03/07].

⁴ Instituto nacional de Cualificaciones: <http://www.mec.es/educa/incual/ice_faqs.html>. [En línea: 26/03/07].

etc. En este caso se entiende a la empresa como un organismo vivo con entidad propia, que crece, aprende y se adapta continuamente, algo más que la suma de competencias individuales. Pero aquí surge la siguiente cuestión: Las competencias corporativas, ¿en cuántas partes se puede dividir un todo sin que deje de ser él mismo?

Competencia y predicción de la conducta profesional. Tres enfoques

Aunque en círculos pedagógicos se venía hablando de las competencias desde los años '20, es a partir de 1973 cuando el profesor McClelland, de la Universidad de Harvard, lo saca fuera del recinto de los especialistas. Publica este año un artículo que arma mucho ruido en el que cuestiona rigurosamente que los clásicos exámenes académicos sean predictores del posterior rendimiento tanto en el trabajo como en el futuro éxito o fracaso de la persona en su vida: “los números 1 en los exámenes no son números 1 siempre y en toda ocasión”. Este profesor define la competencia como “la característica esencial de la persona que es la causa de su rendimiento eficiente en el trabajo”. Puede ser una habilidad para negociar, una manera de enfocar los problemas de manera diferente, o disponer de un caudal grande de conocimientos que permiten resolver los problemas de manera eficiente. La competencia está directamente ligada al trabajo y puede definirse como “una capacidad, por cuanto se refiere a lo que la persona es capaz de hacer, no a lo que hace siempre en cualquier situación”. Todos los modelos basados en las competencias, tienen en común que van dirigidos a mejorar los resultados de las empresas a través del perfeccionamiento de los empleados.

Mientras que en Estados Unidos los sistemas de competencias han sido impulsados por las empresas, en Inglaterra la iniciativa ha correspondido al gobierno, aunque con un objetivo semejante: mejorar la productividad del país. Desde 1985 vienen funcionando el Departamento de Educación y Empleo y el Consejo Nacional para la Certificación Laboral que vela por la normalización de puestos.

En síntesis, mientras que el primer enfoque se concentra en atributos personales (actitudes, capacidades), el segundo concibe la competencia como la capacidad de ejecutar las tareas.

Una tercera perspectiva es la holística, que integra las dos anteriores.

Cómo evaluar las competencias

El enfoque de McClelland se apoya en las entrevistas, en la persona para perfilar la “conducta situacional” de triunfadores o fracasados, describiendo los incidentes críticos que llevan a la eficiencia o a lo contrario. Luego agrupan los elementos del comportamiento en “inventarios” y elaboran los “cuadros de competencias” que incluyen “indicadores de conducta”. Las técnicas británicas se apoyan en el estudio del trabajo, en el “análisis funcional” y de las actividades de la tarea y los resultados obtenidos. En una segunda fase, los técnicos de investigación utilizan entrevistas y encuestas, analizan los resultados y definen la norma (criterios de rendimiento y tablas de medición).

La principal diferencia entre una y otra concepción estriba en que los americanos ponen el acento en las personas, en los trabajadores que tienen un rendimiento excelente y tratan de extraer los requisitos del triunfo. Los británicos focalizan su atención en el trabajo, estableciendo unos mínimos de competencia como acción, conducta o resultado. Hay empresas que utilizan un sistema mixto. En enfoque americano se “vende” mejor a los empresarios que trabajan con modelos que auguran un rendimiento superior, los conjuntos de competencias son pequeños y manejables; se cargan las tintas sobre las competencias de las personas que son patrimonio individual y que son más consistentes que el contenido de las tareas. En el sistema británico cuenta más el trabajo en sí y su entorno, lo que hace que un cuadro de competencias pueda estar en peligro de constante desactualización u obsolescencia, debido a la rapidez y profundidad de los cambios en los puestos de trabajo. Otro inconveniente de este enfoque es que produce un volumen elevado de criterios y tablas de medida, difícilmente manejable y digerible.

La base de datos de Hay/Mcber dispone en la actualidad 650 diferentes tipos de competencias y alrededor de 1000 indicadores⁵, resumidos en la tabla siguiente.

CONGLOMERADO	COMPETENCIAS
I. Logro y Acción	Orientación al Logro Preocupación por Orden, Calidad y Precisión Iniciativa Búsqueda de Información.
II. Apoyo y Servicio Humano	Comprensión Interpersonal Orientación al Servicio al Cliente
III. Impacto e Influencia	Impacto e Influencia Conciencia Organizacional Establecimiento de Relaciones
IV. Gerencia	Desarrollo de Otros Asertividad y Uso del Poder Posicional Trabajo en Equipo y Cooperación Liderazgo de Equipo
V. Cognitivo	Pensamiento Analítico Pensamiento Conceptual Pericia (Expertise)
VI. Efectividad Personal	Autocontrol Autoconfianza Flexibilidad Compromiso Organizacional

⁵ Base de datos de Hay/Mcber en: <http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/doc/otros/sel_efe/tab_i.htm>. [En línea: 25/05/07].

Las competencias vistas desde la OCDE

La Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) en el documento DESECO (*Definition and Selection of competentes* (OCDE, 2002: 4) define la competencia como: “La habilidad para responder a las demandas o llevar a cabo tareas con éxito y consistentes con las dimensiones cognitivas y no cognitivas”, precisando que las competencias son sólo observables en acciones específicas. La competencia integra y relaciona las demandas externas, el contexto y las características personales, por lo que está fuertemente ligada a un contexto y a unos contenidos concretos. Los ambientes sociales y profesionales favorables y las instituciones y los recursos apropiados posibilitan y promueven el desarrollo de competencias efectivas. Hay que subrayar que el concepto de competencia suele referirse a capacidades, destrezas, habilidades o cualidades internas.

A través del proyecto *DeSeCo Project*, la OCDE ha identificado, con la ayuda de estudiantes, expertos e instituciones, un conjunto de competencias clave. Estas deberían tener estas características:

- Contribuir a evaluar los resultados.
- Ayudar a las personas a enfrentarse a las demandas importantes en una amplia variedad de contextos.
- Ser importantes no tanto para los especialistas cuando para los individuos.

Las competencias laborales en España

En España este concepto ha entrado un poco tarde, ya en los 90. Aún para muchos es un concepto ligado a la formación, a la educación y a la organización de Recursos Humanos. El Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional de España, establecido mediante la Ley orgánica 5/2002, es resultado de una trayectoria de trabajo en el ámbito de la formación que se inicia con la firma del acuerdo económico y social entre el gobierno, trabajadores y empleadores, en 1984. Posteriormente, España ha tenido dos grandes programas nacionales de formación profesional: el primero en 1993 y el segundo en 1998, a partir del cual se fue concretando la necesidad de crear un Sistema Nacional de Cualificaciones. Los programas nacionales de formación, en especial el segundo, apuntaron hacia el incremento de la calidad de la formación, la mejora de las cualificaciones de la población activa, la transparencia del mercado de trabajo y un mejor ajuste estructural entre la oferta y demanda laborales. Un factor distintivo de los programas radica en la amplia participación de empleadores y trabajadores en su elaboración.

Esta último punto reviste especial importancia debido a la necesidad de establecer nexos de coordinación entre las tres grandes modalidades de formación que existen en España, a saber: a. *La formación profesional reglada*, propia del ciclo educativo y que alcanza el nivel máximo de técnico de grado medio o técnico superior para una profesión en particular; b. *La formación profesional ocupacional*, focalizada en trabaja-

dores desempleados, con el fin de desarrollar las cualificaciones necesarias para su reinserción laboral; c. La *formación continua*, dirigida a los trabajadores empleados con el fin de actualizarlos y/o recalificarlos.

Con el propósito fundamental de promover y desarrollar las propuestas de integración de las ofertas de formación profesional, así como la evaluación y acreditación de las correspondientes competencias profesionales, fue creado en 1986 el Sistema Nacional de Cualificaciones, posteriormente modificado con las leyes de 1997 y 2000. Como parte del Sistema, el Consejo Nacional de Formación Profesional es el órgano que, con la participación de los agentes sociales, brinda asesoramiento al gobierno en materia de formación profesional.

En 1999 fue creado el Instituto Nacional de las Cualificaciones (INCUAL) por el Real Decreto 375/1999, de 5 de marzo, como órgano técnico de apoyo al Consejo General de la Formación Profesional y con la responsabilidad de definir y mantener actualizado el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales y el correspondiente Catálogo Modular de Formación Profesional.

II. PARTE: LAS COMPETENCIAS ACADÉMICAS

2. Las competencias académicas en la universidad

En el borrador de directrices para la elaboración de títulos, el MEC dice así: “Las competencias son una combinación de **conocimientos, habilidades** (intelectuales, manuales, sociales, etc.), **actitudes y valores** que **capacitarán** a un titulado para afrontar con garantías la **resolución** de problemas o la **intervención** en un asunto en un contexto académico, profesional o social determinado”⁶.

2.1. *Importancia del proyecto TUNNING*

En 2001-2002, ciento cinco universidades de 16 países europeos se propusieron facilitar el proceso de convergencia, establecer unos objetivos estándar de transparencia y comparación e incentivar a las universidades para que estableciesen estrategias de enseñanza y aprendizaje no solo con referencia a los contenidos sino también a las competencias generales.

En el Proyecto *The Tuning Educational Structures in Europa Project* (2002, pp. 21) se define la “competencia” desde una perspectiva integrada, como “lo que una persona es **capaz o competente de ejecutar, el grado de preparación, suficiencia y/o responsabilidad** para ciertas tareas”.

A partir de esta lanzadera, se pasó una encuesta a graduados, empleadores y académicos, y se definieron los tipos de competencias que más tarde se analizaron y desarrollaron en los “libros blancos” de cada titulación. Las competencias se cla-

6 MEC (2006, Apdo. 15). El subrayado es nuestro.

sifican en TRANSVERSALES O GENERALES Y ESPECÍFICAS. Las transversales son las propias del diseño de la titulación. Las específicas son el contrapunto y deben hacer explícitos los resultados de aprendizaje de una asignatura. He aquí el listado de las competencias transversales –competencias que por definición competen a todas las asignaturas– que deben tenerse en cuenta en el diseño de los nuevos títulos:

Competencias transversales
INSTRUMENTALES
Capacidad de análisis y síntesis
Organización y planificación
Comunicación oral y escrita en la/s lengua/s materna/s
Comunicación en una lengua extranjera
Utilización de las TIC en el ámbito de estudio y contexto profesional
Gestión de la información
Resolución de problemas y toma de decisiones
INTERPERSONALES
Capacidad crítica y autocrítica
Capacidad para integrarse y comunicarse con expertos de otras áreas y en distintos contextos
Reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad
Habilidades interpersonales
Compromiso ético
SISTÉMICAS
Autonomía en el aprendizaje
Adaptación a situaciones nuevas
Creatividad
Liderazgo
Iniciativa y espíritu emprendedor
Apertura hacia el aprendizaje a lo largo de toda la vida
Compromiso con la identidad, desarrollo y ética profesional
Gestión por procesos con indicadores de calidad

2.2. Las competencias en los documentos oficiales

¿Cómo aparece tratado el término “competencia” en los documentos oficiales?
¿Qué realce y significado se le da?

Titulaciones universitarias enfocadas hacia las competencias

Según la *Declaración de Bolonia*, la Europa de los conocimientos debe conferir “a sus ciudadanos las competencias necesarias para afrontar los retos del nuevo milenio”.

De igual modo, el Preámbulo del *Real Decreto 55/2005*, de 21 de enero, el objetivo de las enseñanzas de grado es “propiciar la consecución por los estudiantes de una formación universitaria que aúne conocimientos generales básicos y conocimientos transversales relacionados con su formación integral, junto con los conocimientos y capacidades específicos orientados a su incorporación al ámbito laboral”.

También el art. 3 del *Real Decreto 1044/2003*, de 1 de agosto, por el que se establece el procedimiento para la expedición por las universidades del Suplemento Europeo al Título, recoge información unificada sobre “los estudios cursados, los resultados obtenidos, las capacidades profesionales adquiridas y el nivel de su titulación”.

He aquí otros apuntes en documentos oficiales:⁷

- Deberán incluir las “Competencias generales y específicas que los estudiantes deben adquirir durante sus estudios y que sean exigibles para otorgar el título. (MEC, 2006: Apdo. 3.1.)
- El equilibrio entre la enseñanza teórica y práctica deberá estar en consonancia con las competencias fijadas en los objetivos. (Id., Apdo. 5.b.)
- La organización de las enseñanzas deberá hacerse bajo los objetivos de:
 - Adecuar los métodos de enseñanza y aprendizaje al objetivo de **adquisición de competencias** por los estudiantes.
 - Facilitar la **movilidad** estudiantil durante el periodo de formación y su contacto con el mundo profesional.
 - Promover el **aprendizaje a lo largo de la vida** (Id., Apdo. 14).

Qué se entiende por competencia

- “Se utiliza el término competencia exclusivamente en su **acepción académica**, y **no en su acepción de atribución profesional**. Las competencias son una combinación de conocimientos, habilidades (intelectuales, manuales, sociales, etc.), actitudes y valores que capacitarán a un titulado para afrontar con garantías la resolución de problemas o la intervención en un asunto en un contexto académico, profesional o social determinado” [Id., Apdo. 15] (subrayado nuestro).
- “Una combinación de **saberes técnicos, metodológicos, sociales y participativos** que se actualizan en una situación y en un momento particulares” (Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya, 2003: 43).
- **Capacidad para responder a las demandas y llevar a cabo tareas** de forma adecuada. Cada competencia se construye a través de la combinación de habili-

⁷ Las palabras o párrafos destacados son nuestros.

dades cognitivas y prácticas, conocimiento (incluyendo el conocimiento tácito), motivación, valores, actitudes, emociones y otros componentes sociales y conductuales (OCDE, 2002).

2.3. Clases de competencias

Según el Proyecto *Tunnig*, las competencias pueden ser transversales o específicas. Las **transversales** son genéricas y compartidas por todas las materias o ámbitos de conocimiento. Las **específicas** están relacionadas con disciplinas concretas. Una asignatura en particular debe contemplar ambas.

Las transversales, a su vez, se clasifican en instrumentales, interpersonales y sistémicas. Las interpersonales miden las habilidades de relación social y de integración en diferentes colectivos y la capacidad de trabajar en equipos específicos y multidisciplinares, esto es, se trata de las capacidades que permiten que las personas tengan interacción con los demás. Las sistémicas miden las cualidades individuales y la motivación en el trabajo, ya que exigen destrezas relacionadas con la comprensión de la totalidad como un sistema. Las competencias específicas se dividen en tres clases: las académicas o relativas a conocimientos teóricos (saber); las disciplinares o conjunto de conocimientos prácticos requeridos para cada sector profesional (hacer); y, finalmente, las de ámbito profesional, que incluyen tanto habilidades de comunicación e indagación, como el *know how* aplicadas al ejercicio de una profesión concreta (saber hacer).

CLASES DE COMPETENCIAS	
TRANSVERSALES	Instrumentales
	Interpersonales
	Sistémicas
ESPECÍFICAS	Académicas
	Disciplinares
	Profesionales

Como ilustración, el citado Proyecto pone un ejemplo en el ámbito de la química. Clasifica las competencias en:

1. Habilidades cognitivas y destrezas relacionadas con la Química
2. Destrezas prácticas relacionadas con la Química
3. Destrezas transferibles de naturaleza general y aplicable

Una alternativa a la anterior clasificación, compleja y aún más liada en los libros blancos es la presentada en el documento DESECO (2002). Recomienda buscar las competencias clave, más que hacer un listado de competencias. El término *key skills*

(destrezas, habilidades o competencias clave) se emplea, desde otros ámbitos, para describir “las competencias genéricas que los individuos necesitan para convertirse en miembros activos de un mundo profesional flexible, con capacidad de adaptación y competitivo y para el aprendizaje a lo largo de la vida”⁸. El esquema básico de la habilidad para cooperar que propone es el siguiente:

1. Actuar autónomamente
2. Usar herramientas interactivamente
3. Funcionar en grupos socialmente heterogéneos

Una tercera taxonomía es la propuesta por Rychen y Hersh (2001). Las competencias se definen como habilidades cognitivas y destrezas y se distinguen las *competencias cognitivas generales* –recursos mentales empleados para resolver una tarea en diferentes dominios y contextos– de las *competencias cognitivas especializadas o específicas* –grupos de competencias listas para ser aplicadas (por ejemplo, tocar la el violín)–. Los autores ofrecen la clasificación siguiente: competencias conceptuales, procedimentales, integradas o metacompetencias (evaluar y solucionar un problema) y competencias de un contenido determinado.

Finalmente, ROE (2002, 2003) plantea un *modelo comprensivo* de las competencias para formar el futuro psicólogo. La adquisición de una competencia integra los *inputs* (currículo) y los *output* (práctica profesional) en la estructura conceptual de “competencia”.

GRÁFICO 1: Modelo de ROE de formación de competencias (2003: 5)



8 COMISIÓN EUROPEA. (2002). *Competencias clave*. Eurydice, estudio 5, pp. 155, en http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/031DN/031_UN_ES. [En línea: 02/04/07].

3. La voz de los expertos

Reconoce Zabalza (2005) que los objetivos y las competencias son **temas complejos** para algunos docentes: A veces se formaliza en exceso, con listados de propósitos genéricos y poco comprometedores; otras, se confunden objetivos y contenidos. Afirma que “el término COMPETENCIA es una de las novedades que ha traído consigo el proceso de convergencia y está creando no poca confusión y controversia”. En el mismo sentido otros autores afirman que “a pesar de que los diferentes documentos (declaraciones, informes) nacionales e internacionales y la normativa española sobre la materia se refieren a las competencias, sin embargo, la mayoría no contienen una definición de las mismas”⁹.

Barnett (2001) se refiere al problema de los **límites de la competencia**, ya que al consistir en comportamientos y capacidades para actuar de maneras deseadas y definidas por otros, puede reducir la autenticidad de la acción humana. Para este autor, “la idea de una competencia que permita acceder a lo impredecible es en sí misma incoherente” Id., pp. 21). Perrenoud (1999: 7) la define como “capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo de situación, capacidad que se apoya en conocimientos, pero no se reduce a ellos”. Finalmente, Rué y Martínez, (2005: 1) opinan que es una “capacidad de responder con éxito a las exigencias personales y sociales que nos plantea una actividad o una tarea cualquiera en el contexto del ejercicio profesional”.

El término “competencia” alude a tres aspectos (Zabalza, 2005: 20):

- a. El **nivel de dominio** que se posee en relación a algo. Se habla así de competencia lingüística, social, informática, profesional (o del profesional competente). Hay varios grados de dominio, desde el básico al especialista.
- b. Un dominio que implica la **capacidad para utilizar el conocimiento** en actuaciones prácticas.
- c. Un dominio que abarca tanto dimensiones vinculadas al **perfil** de cada titulación como a dimensiones vinculadas a capacidades **genéricas** propias de la Educación Superior.

De modo parecido se explica Cabero (2005) al afirmar que las competencias determinan capacidades a adquirir en tres ámbitos: **conocimiento** (dominar y diferenciar conceptos, teorías, modelos y métodos), **ejecución** (saber ejecutar en la práctica un tratamiento, saber desarrollar un plan, saber presentar un informe) y **actitud** (tener una actitud ética, dominar habilidades sociales, etc.). Es decir, ser competente requiere, por una parte, un cierto conocimiento conceptual (teorías, modelos, constructos, etc.), requiere también saber hacer o aplicar ciertos instrumentos o procedimientos y requiere, por último, adoptar un estilo concreto de actuación, unos compromisos personales con ciertos valores y actitudes hacia el trabajo.

9 DELGADO, A. (coord.) (2005). *Competencias y diseño de la evaluación continua y final en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: MEC, Programa de estudios y análisis, pp. 21.

En los objetivos de competencias habría que incluir **tres tipos de resultados**:

1. Conocimientos o habilidades a adquirir en una materia específica.
2. Competencias relacionadas con el dominio de ciertas herramientas de aprendizaje y/o de formación (competencias genéricas que no son propias de nuestra materia aunque podrían trabajarse en ella).
3. Competencias vinculadas a valores o actitudes importantes en función de la materia o de su sentido en el Plan de Estudios.

Este mismo autor subraya la importancia de expresar con claridad el **sentido de la materia de la titulación**, pues sirve de orientación y de justificación a los objetivos. Pone el siguiente ejemplo:

“El objetivo primordial de la asignatura es que el alumno consiga una comprensión global del sistema tributario español, definiéndolo y clasificándolo desde diversas perspectivas, incidiendo fuertemente en la importancia de la estructura territorial del Estado, y estableciendo las importantes relaciones que el Derecho Financiero y Tributario tiene con cuestiones políticas y sociales”.

Mario de Miguel (2004) afirma que un plan de estudios debe establecer cuándo los futuros titulados tienen un desempeño cercano a los resultados de lo que se considera un profesional competente mediante una garantía de calidad. Esta garantía debe fijarse no solo con respecto a la asimilación de conocimientos actitudes y valores sino también a su capacidad para integrarlos en el trabajo. Un indicador de calidad son las buenas prácticas, las prácticas juzgadas competentes. Por ejemplo, en la titulación de Maestro la garantía de calidad para una Facultad de Ciencias de la Educación vendría dada por haber formado titulados que en su ejercicio profesional han demostrado competencia en la enseñanza; es decir, por haber conseguido llevar a la práctica las obligaciones y responsabilidades de la profesión docente en sus transacciones (planificación, enseñanza, tutoría, evaluación, etc.) con los alumnos. Este profesor elabora la siguiente tabla para clasificar las competencias:

TABLA 1. Componentes y subcomponentes de una competencia (Miguel, 2005: 30)

COMPONENTES	SUBCOMPONENTES
1. Conocimientos <i>Adquisición sistemática de conocimientos, clasificaciones, teorías, etc. Relacionados con materias científicas o área profesional.</i>	1.1. Generales para el aprendizaje.
	1.2. Académicos vinculados a una materia
	1.3. Vinculados al mundo profesional
2 Habilidades y destrezas <i>Entrenamiento en procedimientos metodológicos aplicados relacionados con materias científicas o área profesional (organizar, aplicar, manipular, diseñar, planificar, realizar...).</i>	2.1. Intelectuales
	2.2. De comunicación
	2.3. Interpersonales
	2.4. Organización/gestión personal
3. Actitudes y valores <i>Actitudes y valores necesarios para el ejercicio profesional: responsabilidad, autonomía, iniciativa ante situaciones complejas, coordinación, etc...</i>	3.1. De desarrollo profesional
	3.2. De compromiso personal

Distintos autores destacan que no basta con nombrar la competencia; hay que definirla y operativizarla. La literatura es exhaustiva, pero no estaría de más comprobar si hablamos de lo mismo cuando nos referimos a capacidad de análisis y de síntesis, resolución de problemas, toma de decisiones, conciencia crítica, comunicación oral y escrita, habilidad en TIC, etc. Y sobre todo si evaluamos lo mismo¹⁰.

4. Implicaciones de las “competencias” sobre la planificación y el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje

4.1. Competencias y diseño del currículum

El diseño curricular de un plan de estudios y de sus correspondientes asignaturas debería construirse desde una perspectiva integrada y global. Esto quiere decir que debería hacer explícito con claridad lo que el alumno debe saber, lo que debe saber hacer y las actitudes académicas y profesionales que debe conseguir como resultados de aprendizaje. Aunque las alternativas teóricas y su formalización en las programaciones concretas pueden ser variadas. Los documentos oficiales redundan en este tema aunque de manera bastante genérica y poco clara.

¿Cómo diseñar los currículos en función del concepto “competencias”? Parece que no hay una respuesta única a esta pregunta, sino que depende de las teorías subyacen-

¹⁰ Para este tema, ver Delgado o.c. pp. 30-32.

tes y de los criterios técnicos formales. Rué y Martínez (2005) señalan tres posibles modelos del currículum basado en las competencias en función de la concepción de las personas y de sus necesidades formativas.

- a. Diseño curricular centrado en la *formación para la producción*, que “entrena” a las personas para el trabajo mediante la configuración de rutinas, hábitos y actividades relativamente simples.
- b. Diseño curricular centrado en el *ejercicio profesional* que desarrolla de idea de formación en función del ejercicio de una profesión.
- c. Diseño curricular encaminado a la *formación personal* de los profesionales, más centrado en las personas y en su formación de base.

Con respecto a su formalización, caben también diversas alternativas.

- Modelo de diseño basado en el documento *The Tuning Educational Structures in Europa Project* (2002: 23) en el que se contemplan las competencias instrumentales –habilidades cognitivas y procedimentales–, competencias interpersonales y competencias sistémicas o integradas. Como ya vimos, este modelo ha tenido una posterior especificación plasmada en los “libros blancos”. En mi opinión puede generar unos diseños excesivamente burocráticos y cerrados.
- Modelo de diseño curricular basado en el *Real Decreto 55/2005*, que define la estructura de las enseñanzas universitarias de grado. Aquí se clasifican los contenidos en conocimientos, destrezas y actitudes. El significado dado al término “destreza” es muy semejante al de competencia. Sería de gran interés hacer un seguimiento de esta clasificación en la legislación posterior para comprobar su grado de asunción.
- Diseño curricular basado en otras clasificaciones más sintéticas y claras. Por ejemplo: objetivos y competencias de saber [conocimientos], objetivos y competencias referidos a saber hacer [destrezas y habilidades procedimentales] y objetivos y competencias acerca de ser/estar [actitudes]. Esta manera de planificar parece más sencilla, recoge las anteriores y es más familiar a los profesores.

El diseño del currículo debería partir del establecimiento de las competencias de cada titulación en el marco de la universidad concreta; esto es, el perfil del graduado. Luego el profesor fijará las competencias como objetivo de aprendizaje en un área de conocimiento y, en particular, en su asignatura. Para ello puede plantearse preguntas como estas: “¿Cómo puede contribuir mi asignatura al logro de las competencias transversales y las específicas? ¿Qué competencias quiero desarrollar en los contenidos? ¿Cómo evaluaré los logros y el proceso? Aquí parece conveniente poner en común y coordinar los programas de manera que todas las competencias queden integradas y tratadas. Algunos autores opinan que todas las competencias deben incluirse en todas las asignaturas; otros son partidarios de consensuar su distribución, aunque las genéricas deberían ser comunes.

La definición de las competencias debe estar explícita y de manera clara en el programa, de manera que el estudiante sepa qué se espera de él, aunque su grado y modo de concreción y exposición dependerá de cada asignatura. Esta tarea exige del profesor reflexión; no basta con poner un listado de competencias. La adquisición de competencias está muy ligada a la práctica. Aquí conviene que los profesores distingan distintos tipos de práctica: la práctica ligada al desarrollo de la asignatura *-in classroom*, podría decirse- la práctica ligada al ejercicio profesional –por ejemplo, contratos en prácticas o becarios en empresas– y el *practicum* propiamente dicho. La configuración del *practicum* debe ser tenida muy en cuenta en el diseño de cada asignatura, pues quizás algunas de las competencias profesionales que antes se adosaban al mismo, podrían ser desarrolladas previamente en este nuevo enfoque.

En definitiva, afirma Zabalza (2005: 4) que “planificar la enseñanza significa tomar en consideración las determinaciones legales (los descriptores), tomar en consideración los contenidos básicos de nuestra disciplina (los *common places*, aquello que suelen incluir todos los manuales de la disciplina), tomar en consideración el marco curricular en que se ubica la disciplina (en qué plan de estudio, en relación a qué perfil profesional, en qué curso, con qué duración), tomar en consideración nuestra propia visión de la disciplina y de su didáctica (nuestra experiencia docente y nuestro estilo personal), tomar en consideración las características de nuestros alumnos (su número, su preparación anterior, sus posibles intereses) y tomar en consideración los recursos disponibles”

En lo que sí hay acuerdo es que el objetivo general de aprendizaje debe definirse como el enunciado de una meta a alcanzar, explícita de modo que pueda ser evaluada con criterios de fiabilidad y validez; además; deben especificarse con claridad los resultados de aprendizaje, coherentes y consistentes con los bloques o módulos de contenido del área de conocimiento. De aquí deriva la necesidad de que los profesores expertos en cada una de las áreas alcancen consensos y compromisos tanto sobre el modelo taxonómico como en las atribuciones de las competencias a las distintas asignaturas.

4.2. Competencias y metodologías de enseñanza y aprendizaje

Si las competencias son capacidades para desarrollar una determinada actividad, su adquisición y desarrollo debe hacerse mediante el ejercicio de metodologías y recursos lo más semejantes a la realidad. Así lo entiende el MEC en la orientaciones para la elaboración de los títulos: “El plan de estudios conducente a la obtención de un título debe tener en el centro de sus objetivos la adquisición de competencias por parte de los estudiantes, ampliando por tanto (aunque no excluyendo) el tradicional enfoque basado principalmente en contenidos y horas lectivas. Se deberá hacer énfasis en los métodos de aprendizaje de dichas competencias, así como en los procedimientos para evaluar su adquisición. Esta referencia tanto a competencias como a conocimientos es necesaria para facilitar la movilidad de los titulados universitarios dentro de la Unión Europea, de acuerdo con el artículo 7.4 de la directiva 2005/36/CE relativa al reconocimiento de cualificaciones profesionales”. (MEC, 2006, Apdo.15].

El aprendizaje de las competencias requiere la diversidad de métodos combinados y la atención tutorial orientadora, personalizada y aplicada a contextos específicos. No hay que desdeñar la clase magistral, siempre que esté orientada a la consecución de las competencias. De igual modo hay que facilitar los materiales y recursos que faciliten el aprendizaje autónomo. La planificación puede materializarse a través de distintos documentos (plan docente, guías docentes...) y difundirse por distintas vías: en una plataforma, en la web de la asignatura, en un tablón, en un documento en papel...

El trabajo en equipo, los estudios de caso, ABP, la investigación en el campo de acción, las prácticas, las tutorías en Red, las redes universitarias para el intercambio de conocimientos y experiencias son algunas metodologías que parecen adecuadas desde el enfoque de las competencias.

4.3. Evaluación y aseguramiento de las competencias

La evaluación de las competencias necesarias para el ejercicio de una profesión tiene gran importancia y actualidad, debido a la incidencia sobre la formación inicial y continua. Las competencias académico-profesionales se construyen en ambos contextos: universitario y laboral. Lo ideal es que estuviesen coordinados, cosa que no suele ser frecuente. En general, las investigaciones realizadas con profesionales dicen que la mayoría del conocimiento factual (saber) se construye en el ámbito de la formación universitaria, mientras que el conocimiento procedimental (saber hacer) se logra en el desarrollo del trabajo. Varios autores afirman que no se evalúa directamente el concepto de competencia sino su ejercicio; este ejercicio es, además, una práctica de aprendizaje de la misma. La evaluación puede y debe ser continua. Puede llevarse a cabo en entornos presenciales, semipresenciales o virtuales.

Las actividades de evaluación deben ser coherentes con el proceso de aprendizaje y la metodología seguidas (clases magistrales, método del caso, ABP, grupos cooperativos, trabajo por proyectos, seminarios, tutorías...) y deben hacer referencia a la aplicación del conocimiento en contextos reales. En la planificación deben contemplarse los objetivos, la metodología y actividades y los criterios de éxito y evaluación. Deberían proporcionar al estudiante *feed back*, aunque no la respuesta correcta exacta, de manera que el busque la solución adecuada.

La coherencia de la evaluación es esencial; coherencia con los objetivos de aprendizaje y con las competencias de la asignatura: medir aquello que se pretende enseñar y aprender. ¿Qué dicen los documentos oficiales al respecto?

- Las competencias propuestas (en los títulos) deben ser evaluables. (MEC, 2006, Apdo. 3.1.).
- Para los títulos de Grado, de acuerdo con los descriptores del Marco Europeo de Cualificaciones para el Espacio Europeo de Educación Superior, se garantizará que los estudiantes (Id., Apdo. 3.1.).
- Hayan demostrado poseer y comprender conocimientos en un área de estudio que parte de la base de la educación secundaria general, y se suele encontrar a

un nivel que, si bien se apoya en libros de texto avanzados, incluye también algunos aspectos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio;

- Sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional
- Posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio;
- Tengan la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética;
- Puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado;
- Hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.
- El trabajo de fin de Grado y el de master deben estar orientados a la evaluación de las competencias generales asociadas a la titulación (Id. Apdo. 5.g. y 5.1).
- Los métodos de enseñanza y las actividades formativas que se recogen en un plan de estudios, deben combinar y hacer explícitas diferentes modalidades de estudio (individual, dirigido, etc.) y actividades (en las aulas o laboratorios, en forma de prácticas externas, etc.) para favorecer el desarrollo de competencias. (Id., Apdo. 17).

5. El caso de magisterio

El *Libro Blanco de Magisterio* (ANECA, 2004) recoge los resultados de las comisiones encargadas de elaborar **dos tipos de competencias específicas**:

- a) *Comunes a todos los perfiles de Maestro* (algunas de las cuales a su vez, son comunes con otras titulaciones de Educación, como se señala en el Objetivo 15 y, con carácter general, con el desempeño de tareas docentes en muchos niveles educativos)
- b) *Específicas de cada perfil / Titulación de Maestro.*

En las competencias **específicas comunes a todos los maestros** se encuentran las siguientes: (ANECA, 2004, vol. I, pp. 90).

1. Capacidad para comprender la complejidad de los procesos educativos en general y de los procesos de enseñanza-aprendizaje en particular (fines y funciones de la Educación y del sistema educativo, teorías del desarrollo y del aprendizaje, el entorno cultural y social y el ámbito institucional y organizativo de la escuela, el diseño y desarrollo del currículum, el rol docente...)
2. Conocimiento de los contenidos que hay que enseñar, comprendiendo su singularidad epistemológica y la especificidad de su didáctica

3. Sólida formación científico-cultural y tecnológica

Luego aparecen otros tres tipos, con sus indicadores correspondientes que fueron votadas y calificadas.

- **SABER SER**
- **SABER ESTAR**
- **SABER HACER**

Las específicas para todas las áreas de educación infantil: (Id., pp. 94)

- a) conocimientos disciplinares (saber)
- b) conocimientos profesionales (saber hacer)
- c) competencias académicas

A continuación se expone para analizar un ejemplo de programación por competencias para la asignatura de Teoría de la Educación¹¹.

INTRODUCCIÓN A LA ASIGNATURA

Debe entenderse como una disciplina de base o fundamentante para futuras asignaturas del ámbito pedagógico. En este sentido, la materia debe servir para descubrir al futuro maestro un bagaje de conocimientos fundamentales vinculados a sus propias funciones profesionales y la posibilidad de reflexionar sobre los mismos. Sobre la base de este conocimiento se crean conexiones con otras materias específicas tales como: Didáctica General, Filosofía de la Educación, Sociología de la Educación.

COMPETENCIAS GENÉRICAS¹²: **INSTRUMENTALES**

1. Capacidad de análisis y síntesis
2. Organización y planificación
3. Comunicación oral y escrita en la/s lengua/s materna/s
4. Gestión de la información
5. Resolución de problemas
6. Toma de decisiones

PERSONALES

7. Trabajo en equipo
8. Habilidades en las relaciones interpersonales
9. Razonamiento crítico

SISTÉMICAS

10. Aprendizaje autónomo
11. Creatividad
12. Liderazgo

11 Cfr.: Revista *Educación y Futuro*, 16, abril 2007, Sección “Materiales”.

12 Para definir las Competencias Generales se ha tomado como referencia el listado de Competencias Transversales propuestas para el Grado de Magisterio por la ANECA (2004: 84)

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS:

1. Desarrollo de una visión global y comprensiva sobre el hecho educativo.
2. Capacidad de análisis multicausal de los procesos y condiciones vinculados a la práctica educativa.
3. Comprensión y dominio de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales vinculados a la materia.
4. Análisis y valoración de los hechos educativos desde una vertiente teórico – práctica.
5. Desarrollo de una perspectiva científica para el análisis de los fenómenos educativos.
6. Adquisición de un lenguaje científico apropiado para la exposición articulada y rigurosa de su pensamiento pedagógico.
7. Adquisición de estrategias para la lectura de textos pedagógicos y su argumentación crítica, así como para la escritura argumentativa.
8. Análisis, síntesis y valoración crítica de las diferentes teorías de la educación propuestas en el programa y la posibilidad de aplicarlas a la realidad actual de la sociedad y de la escuela.
9. Conocimiento de la situación legislativa que regula el sistema educativo español, así como del acceso al cuerpo de maestros/as.

CONTENIDOS. TEMARIO DETALLADO.

A. MÓDULO. CONCEPTUALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN

1. Concepto de Educación. Red Nomológica. Perspectiva etimológica. Características de la educación. Educabilidad vs. Educatividad.
2. Ámbitos de educación. La educación formal, no formal e informal.

B. MÓDULO. EVOLUCIÓN TEORÍAS EDUCATIVAS

3. El naturalismo: Rousseau, una nueva concepción de la infancia.
4. El pragmatismo: Dewey y el movimiento pedagógico de la Escuela Nueva.
5. La escuela Moderna de Freinet: por una escuela del pueblo.
6. Neill y la Escuela de Summerhill.
7. Pedagogía Institucional: Grupo de Educadores Terapéuticos (G.E.T.) y Grupo de Pedagogía Institucional (G.P.I.).
8. Teorías de la desescolarización: Illich, Reimer, Goodman, Macluhan, Holt.
9. Freire: concientización y liberación.

C. MÓDULO. MARCO LEGISLATIVO ESPAÑOL

10. Configuración del sistema educativo español: Ley Moyano (1857), Ley General de Educación (1970), Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (1990), Ley Orgánica de Calidad de la Educación (2002) y Ley Orgánica de Educación (2006).
11. La formación de maestros y maestras. Trayectoria histórica de las Escuelas de Magisterio. La profesión docente en la actualidad.

6. Un estudio sobre educación superior y empleo

Según un estudio presentado por Jean-Jacques Paul (2006), del Instituto de Investigación IREDU de Bourgoñe, desde 1998 a 2000 se investigaron a 36.000 graduados de 9 países europeos tratando de estudiar la relación entre la educación superior y el empleo, cuatro años después de su graduación. Se elaboró una lista de 36

competencias y se les preguntó en qué medida las tenían cuando se graduaron y hasta qué punto las necesitaban en su trabajo actual. Estas competencias puede agruparse en tres categorías: conocimiento teórico, conocimiento práctico y conocimiento comportamental.

El conocimiento teórico incluye cuatro competencias, entre las que están el conocimiento general y el conocimiento teórico sobre un campo específico. El conocimiento práctico engloba, a su vez, siete competencias; entre ellas, las habilidades de comunicación escrita, dominio de una lengua extranjera y habilidades en el uso de las TIC. Para el conocimiento comportamental se tuvieron en cuenta dos niveles: el individual (unión entre el trabajador y las demandas de su tarea: habilidad para resolver problemas, trabajo bajo presión, gestión del tiempo, poder de concentración) y el colectivo (el trabajador como miembro de un equipo: asunción de responsabilidades y toma de decisiones, trabajo en equipo, liderazgo, planificación, organización y coordinación).

Los resultados confirman que las empresas demandan más competencias generales que específicas. La educación universitaria tiene un déficit de especial relevancia en las siguientes: habilidad para resolver problemas, resistencia a la presión laboral, gestión del tiempo y habilidades para utilizar las TIC; toma de responsabilidades y decisiones, planificación, coordinación y organización. Las cuatro primeras son necesarias para desarrollar el trabajo individual y las cuatro últimas están relacionadas con el desarrollo colectivo del trabajo. Aunque hay diferencias entre los países, España e Italia se ubican por debajo de la media en la mayoría de las competencias; los países nórdicos destacan por su habilidad para resolver problemas y trabajar bajo presión. Suecia, Noruega y Reino Unido parecen entrenar mejor a sus estudiantes para la toma de responsabilidades y decisiones, para planificar, coordinar y organizar sus tareas.

7. Conclusiones y reflexiones finales

1. *Empleabilidad* es un término que orienta y da sentido al término *competencia*. El sistema de créditos basado en el aprendizaje por competencias vincula la formación universitaria con el mundo profesional, en conexión con la libre circulación de profesionales en la UE. Se trata de un elemento crucial para permitir la comparación de los títulos, ya que les dota de transparencia y facilita la movilidad de los estudiantes.
2. El término “competencias” en el ámbito universitario europeo está ligado al proceso de armonización transparente de títulos y vincula de manera directa la formación universitaria con el mundo profesional y con la libre circulación de estudiantes.
3. Definir estas competencias es ayudar a los jóvenes y a los adultos a desarrollarse como personas y como profesionales en un proyecto de formación que va a durar toda la vida.
4. Una definición de competencias para iniciar el camino, propuesta por el MEC, reza así: “Las competencias son una combinación de **conocimientos, habilida-**

des (intelectuales, manuales, sociales, etc.), **actitudes** y **valores** que *capacitarán* a un titulado para afrontar con *garantías* la resolución de problemas o la intervención en un asunto en un contexto académico, profesional o social determinado”

5. La clasificación más común categoriza las competencias en transversales o generales y específicas. A partir de aquí las subcategorías se complican en exceso y esto seguramente no aporta grandes beneficios, sino lo contrario. La subdivisión que el *Proyecto Tunning* hace de las competencias específicas –Académicas, Disciplinarias y Profesionales– es confuso y sin sentido. Parece más adecuada la división propuesta por el MEC en el punto anterior: conocimientos, habilidades, actitudes y valores; o si se quiere rizar el rizo: saber, saber hacer, saber estar y saber comportarse.
6. La atomización de la conducta en un listado de indicadores de competencias o incompetencias, esperando que la respuesta de la persona ante una situación tal sea como estaba previsto, no es real. En rigor, solo puede afirmarse que los que alcanzan los primeros puestos en los exámenes son los primeros en el terreno académico, pero no necesariamente en otros escenarios, como, por ejemplo, el laboral. Las personas actuamos de manera global, esto es, integrando en cada situación nuestros conocimientos, habilidades y actitudes. Además, conviene tener presente que las competencias nombradas deben contemplarse en la planificación y evaluación. Por esto, en los programas hay que buscar la combinación del rigor, la claridad y la precisión; y evitar los listados inútiles y las divisiones artificiales y farragosas.
7. Habrá que esperar a los planes de estudio definitivos, con los descriptores y las competencias generales. Mientras tanto, hay que ir ensayándose en la planificación y desarrollo de este enfoque y también evaluando o compartiendo las experiencias. La organización de las enseñanzas deberá hacerse bajo los objetivos de:
 - Adecuar los métodos de enseñanza y aprendizaje al objetivo de **adquisición de competencias** por los estudiantes.
 - Facilitar la **movilidad** estudiantil durante el periodo de formación y su contacto con el mundo profesional.
 - Promover el **aprendizaje a lo largo de la vida**
8. Cada institución o universidad debe incluir en sus modelos pedagógicos, en consonancia con su proyecto educativo, las competencias generales para todos sus alumnos, distinguiendo entre valores sustantivos propios y el “mercadillo” de valores para ser consumidos por las modas o el marketing; en decir: cultura organizacional sí; competencias culturales, no.
9. En todo este proceso de cambio y adaptación sigue siendo muy útil y clarificador lo que se venía haciendo hasta ahora: distinguir entre conocimientos, habilidades y actitudes, y tratar de imbricarlos en el “nuevo” de competencias, que, evidentemente es algo más.
10. El EEES puede conseguir transformar la universidad en el sentido de que su basamento y su orientación no sea la docencia sino el aprendizaje. Este enfo-

que, traducido en términos de competencias y aplicado a la planificación y a la práctica cotidiana del profesor significa que es necesario llegar a un consenso sobre el significado y alcance de las competencias en el ámbito educativo. Esto no es fácil, entre otras cosas por las aristas epistemológicas, la amplitud polisémica del mismo concepto y por las afectaciones de los contextos en donde se les inscribe.

11. A pesar del revuelo del nuevo enfoque, la universidad no debe estresarse... Su misión no es resolver también los problemas laborales, aunque debe estar ligada a la empresa y a la sociedad.
12. En esta nueva filosofía, el profesor debe ser en primer lugar un aprendiz y, en segundo lugar, un maestro que guía al alumno en su proceso de desarrollo y de transformación de los datos y la información al conocimiento, con miras a la empleabilidad. Debe centrarse no tanto en la enseñanza cuanto en el aprendizaje autónomo del alumno, proporcionándole ocasiones, estrategias y herramientas adecuadas.
13. El profesor debe abrir el campo de la docencia y del aprendizaje al mundo real del ejercicio de las profesiones concretas. Esto exige a los profesores actuales un esfuerzo añadido de formación continua en contextos específicos de su especialidad.
14. La organización de los aprendizajes por competencias va a suponer una mayor coordinación de los expertos por áreas y de equipos interdisciplinarios, de manera que se conjuguen de manera equilibrada las competencias generales y las específicas.
15. Hay que ponderar con equilibrio la distribución de créditos y las horas relacionadas con la formación de competencias específicas, directamente ligadas con la materia y el mundo laboral, distinguiendo entre las prácticas propias de la asignatura, el *prácticum* y la práctica laboral propiamente dicha.
16. El enfoque por competencias exige a las universidades crear una cultura de aprendizaje personal y organizacional permanentes, estrechamente ligada a la sociedad y a los contextos laborales propios de cada especialidad. Los acuerdos con empresas, colegios, etc. son más necesarios que nunca. Hay que superar la ruptura actual entre la formación inicial y la actualización.
17. Los profesores necesitan ser expertos en planificación y desarrollo de programas. La planificación es una de las competencias básicas del profesor y no está reñida con el sentido común. Requiere, según Zabalza (2005) tener en cuenta las prescripciones y descriptores legales, los contenidos comúnmente aceptados por la comunidad académica, el contexto curricular de la asignatura, la propia visión de la disciplina y su didáctica, la experiencia docente y el estilo personal, las características de los alumnos y los recursos disponibles.
18. Las metodologías, los recursos y la evaluación deben ser coherentes con las competencias explícitas en los programas.
19. Un problema añadido es la medición y predicción de las competencias, mediada por la subjetividad de los evaluadores. Hay que procurar buscar procedimientos para atenuarla.

20. El término competencias no está reñido con el de la formación en actitudes críticas y creativas: educar y ejercitar a los alumnos en el amor al conocimiento, a la sabiduría y a la verdad a través de la reflexión, la investigación y el cuidado del talento. Todo lo contrario: en la sociedad actual, marcada por la incertidumbre y el cambio, su adquisición se revela fundamental.
21. Por razones estratégicas, las universidades deben cuidar tres aspectos básicos. Por una parte, la producción de innovación, la modernización tecnológica y la reorganización de los procesos de producción y de trabajo; por otra, la formación permanente de personas sustentada sobre modelos o paradigmas adecuados; finalmente, la constitución de alianzas o nexos de cooperación con otros actores. Con respecto a las cuestiones segunda y tercera, resulta evidente la necesidad de articular vías de cooperación entre los distintos niveles educativos (desde el enfoque de las competencias, la universidad no puede encerrarse en la tercera enseñanza); cooperación entre la universidad y el mundo laboral, en particular, los destinos futuros de sus estudiantes, con el objeto de facilitar la formación permanente, la movilidad y el crecimiento mutuos. Esto debería desembocar en programas concretos de formación en competencias –másters, postgrados, cursos expertos...–.
22. Parece apropiado utilizar la nomenclatura de objetivos generales para el diseño curricular de la materia disciplinaria con el fin de obtener una visión de la meta y utilizar el concepto de competencias específicas para el desarrollo de aquellas resultados concretos. El diseño de competencias específicas debiera hacerse delineando bloques de contenidos por ser éstos la base sobre la que se desarrollan las destrezas cognitivas o procedimentales, que debe dominar el alumnado como consecuencia de su aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

- Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (2002). *Documento Marco general para el diseño, seguimiento y revisión de planes de estudios y programas*, elaborado por la Agència de Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya. Barcelona.
- Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (2003). *Marco general para la integración Europa*. Barcelona.
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (2004). *Libro Blanco. Título de Grado en Magisterio, vol. I y II*. Madrid.
- Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa.
- Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa, pp. 122.
- Cabero Almenara, J. (Dir.) (2005). *Formación del profesorado universitario en estrategias metodológicas para la incorporación del aprendizaje en red en el espacio de educación superior*. Madrid: MEC, Programa de estudios y análisis.

- Delgado, A. (coord.) (2005). *Competencias y diseño de la evaluación continua y final en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: MEC, Programa de estudios y análisis.
- DESECO – OCDE. (2002). *Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations. Summary of the final report “Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society”* en http://www.portal-stat.admin.ch/desecco/desecco_finalreport_summary.pdf.
- González, J. y Wagenar, R. (Edts.). (2003). *Tuning educational Structures in Europe*. Informe final. Proyecto piloto –Fase I. Bilbao: Universidad de Deusto y Universidad de Groningen.
- MEC (2006). *Borrador de propuesta Directrices para la Elaboración de Titulos Universitarios de Grado y Máster*. Madrid: MEC.
- MEC (2005). *Real Decreto 1044/2003, de 1 de agosto, por el que se establece el procedimiento para la expedición por las universidades del Suplemento Europeo al Título*.
- MEC (2005). *Real Decreto 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado*. Publicado en el BOE nº 21 de 25 de enero de 2005.
- Miguel Díaz, M. de (dr.) (2004). *Adaptación de los Planes de Estudio al proceso de convergencia europea*. Madrid: MEC, Dirección General de Universidades. Programa de Estudios y Análisis.
- Miguel Díaz, M. de (dir.) (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el espacio europeo de educación superior*. Madrid: MEC. Dirección General de Universidades. Programa de Estudios y Análisis.
- OCDE (2002). *Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations*. París: OCDE.
- OCDE (2005). *The definition and Selection of key Competencies. Executive Summary*. París: OCDE.
- Paul, J. (2006). “At the centre of the Bologna process: european universities train their students to face knowledge-based societies?” *Revista española de educación comparada*. Madrid: UNED.
- Perrenoud, P. (1999). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Revista Educación y Futuro*, 16, abril 2007, Sección “Materiales”.
- Rodríguez Diéguez, J.L. (2004). *La programación de la enseñanza. El diseño y la programación como competencias del profesor*. Archidona: Aljibe.
- Rué, J. y Martínez, M. (2005). *Las titulaciones UAB en el Espacio Europeo de Educación Superior. Sistema Europeo de Transferencia de Créditos*.
- Rychen, D. y Salganik, L. (Eds.). (2001). Mexico: Fondo de Cultura Económica.
- Zabalza, M (2005). *Guía para la planificación didáctica de la docencia universitaria en el marco del EEES*. Universidad de Santiago de Compostela.
- Zabalza, M. (2005). *Guía para la planificación didáctica de la docencia universitaria en el marco del EEES*. Universidad de Santiago de Compostela.

BIBLIOWEB

Organización internacional del trabajo:

<<http://www.ilo.org/public/spanish/>>

Instituto nacional de cualificaciones

<http://www.mec.es/educa/incual/ice_faqs.html>. [En línea: 26/03/07].

Base de datos de Hay/Mcber en: <http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/doc/otros/sel_efe/tab_i.htm>. [En línea 25/05/07].

Versión española deL Proyecto Tuning: <<http://tuning.unideusto.org/tuningeu/>>

COMISIÓN EUROPEA. (2002). Competencias clave. Eurydice, estudio 5. en http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/031DN/031_UN_ES.

OCDE. (2002). Definition and Selection of Competences (DESECO): Theoretical and conceptual foundations. Strategy Paper. http://www.oecd.org/document/17/0,234,en_2649_34515_2669073_1_1_1_1,00.html [En línea: 02/04/07].

The Tuning Educational Structures in Europa Project (2002) en http://www.eees.ua.es/estructuras_europa/tunning.pdf. [En línea: 02/04/07].

La perspectiva del profesorado sobre la cultura de paz y la no violencia. Estudio comparado de la asignatura de religión en España y Marruecos

Verónica Cobano-Delgado Palma
M.^a Teresa Terrón Caro

RESUMEN

A lo largo de la historia, los movimientos poblacionales han estado siempre presentes en casi todos los lugares del planeta. Como bien sabemos, el fenómeno migratorio es multidimensional. Atender a su globalidad resulta una tarea alto complicada, de ahí que en el transcurso del presente artículo nos centremos en una de las dimensiones que incide directamente en dicho fenómeno, nos referimos a la dimensión religiosa. La situación creciente de pluralismo religioso en las sociedades receptoras de inmigración, hace que ésta pase a contemplarse como una variable esencial en el proceso de integración social y de construcción comunitaria.

PALABRAS CLAVE: Inmigración, Islam, Cultura de Paz y No Violencia.

ABSTRACT

Along the history, the population movements have been always present in almost all the places of the planet. As well as we know, the migratory phenomenon is multidimensional. Attending as a whole is a complicated task, for this reason in the course of the present article we base on one of the dimensions that affects directly in the this phenomenon, we are referring to the religious dimension. The increasing situation of religious pluralism in the arrival societies of immigration, implies that this one happens to be contemplated as an essential variable in the social integration and community construction process.

KEY WORDS: Immigration, Islam, Culture of Peace and Not Violence.

INTRODUCCIÓN

Al analizar las migraciones a lo largo de la historia podemos comprobar como los movimientos poblacionales han estado siempre presentes en casi todos los lugares del planeta. En las últimas décadas, la Unión Europea se ha convertido en un importante destino migratorio. El despegue económico de países como Alemania, Bélgica, Francia y Reino Unido, propició un creciente proceso migratorio hacia Europa Occidental, donde inmigrantes venidos de países cercanos, —como Grecia, España, Italia y Portugal—, del Magreb y de las antiguas colonias europeas, colaboraron activamente en la reconstrucción de Europa, en gran parte propiciada por la mano de obra barata proveniente del exterior (LLORENT y TERRÓN: 2006).

En nuestros días la Unión Europea está constituida por un crisol de culturas sin precedentes. Nuevo reto que no podemos obviar y al que debemos dar respuesta desde múltiples ámbitos que conforman nuestro sistema social: educativo, político, empresarial, sanitario, religioso, civil... Ciertamente, nos encontramos inmersos en una Europa multicultural y plurirreligiosa (SORIANO: 2005).

Como bien sabemos, el fenómeno migratorio es multidimensional. Atender a su globalidad resulta una tarea alto complicada, de ahí que en el transcurso del presente artículo nos centremos en una de las dimensiones que incide directamente en dicho fenómeno, nos referimos a la dimensión religiosa. La situación creciente de pluralismo religioso en las sociedades receptoras de inmigración, hace que ésta pase a contemplarse como una variable esencial en el proceso de integración social y de construcción comunitaria (CONTRERAS MAZARÍO: 2006).

De las religiones del mundo, el Islam es una de las más importantes en Europa, así como una de las religiones con mayor expansión en nuestros días. Según un informe de las Naciones Unidas publicado en 1999, en Europa hay trece millones de musulmanes, que representan el 2% de la población europea (HARUN YAHYA).

Sin embargo, ha sido a partir de los atentados del fatídico once de septiembre de 2001 en Estados Unidos, los de Casablanca el dieciséis de mayo de 2003, el del once de marzo de 2004 en Madrid y los acaecidos en Londres el siete de julio de 2005, así como al aumento de brotes integristas religiosos violentos que se detecta por todo el mundo —tal es el caso de Egipto, Filipinas, Indonesia, Irán, Israel, Malasia...—, cuando se ha propiciado que la religión y, fundamentalmente, el Islam sea una de las temáticas más trascendentales a nivel mundial.

Estas agresiones están generando reacciones de distinto calibre en Occidente. Por un lado, se está forjando un fuerte movimiento ciudadano de protesta por unas acciones que atentan contra la integridad física de las personas. Si bien, esta sensibilización por la Paz queda restringida a la simple ausencia de conflictos bélicos, olvidándose de las injusticias sociales que se siguen asumiendo sin desasosiego moral y ético. Por otro lado, esta realidad está implicando la asociación de connotaciones y estereotipos negativos hacia los países islámicos y, por errónea generalización, a todo el colectivo musulmán. Resulta peligrosa la simplificación que, en muchos casos, se está haciendo al unir Islam con integristismo y con terrorismo.

El sentimiento sobre la Paz se ha mostrado como una de las inquietudes y preocupaciones del hombre desde los comienzos de la historia. El ser humano siempre ha

ansiado contextos de vida en los que, satisfaciendo sus propias necesidades, reine la armonía y la tranquilidad.

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

Estas situaciones se encuentran íntimamente relacionadas a factores de diversa índole como son, entre otras, las diferencias entre las tasas demográficas de los países ricos y pobres, los desastres y catástrofes ambientales, la aparición de las Nuevas Tecnologías... Todas ellas provocan una serie de tensiones sociales y desequilibrios económicos entre las naciones que favorecen, con ello, situaciones de injusticia. Sin embargo, a estos conflictos se suman actualmente otros de tipo cultural y étnico, ligados en su mayoría a factores religiosos que no terminan de culminarse hoy día (COMISIÓN ESPAÑOLA DE LA UNESCO: 1995).

La relación entre Cultura de Paz y religión no es anecdótica, sino vinculante en muchos casos, por lo que entendemos que las religiones no obvian, ni pueden obviar en sus planteamientos y propuestas la Cultura de Paz.

Cada vez son más los estados que recientemente están incorporando en sus políticas educativas la pretensión de capacitar a las jóvenes generaciones para que aprendan a convivir pacífica y democráticamente, favoreciendo una adecuada formación en valores. Igualmente, hemos de recordar que el desarrollo de actitudes morales ha sido, desde siempre, ámbito de actuación preferente de las distintas religiones. Las religiones más extendidas poseen una base común de principios morales promotores de sistemas sociales donde impera la justicia y el bienestar. Así pues, la fraternidad entre los seres humanos se nos muestra como un componente constante en todas ellas, por lo que no es difícil encontrar referencias explícitas e implícitas sobre la Paz.

Como por todos es sabido, la educación es uno de los pilares fundamentales sobre los que se sientan las bases para la consecución de un verdadero estado de Paz. En el ámbito educativo, la escuela es una de las instituciones que dispone de más recursos y elementos adecuados para potenciar la transmisión de valores claramente relacionados con la Cultura de Paz.

Este fue, precisamente, el desencadenante principal de una investigación llevada a cabo por el Grupo de Investigación de Educación Comparada de Sevilla, que pretendió acercarse a la asignatura de religión y al valor de la Paz, y reconocer el lugar que ocupa en los currícula escolares de los centros de Educación Secundaria, públicos y privados, de las provincias de Sevilla (España) y Tánger (Marruecos).

Objetivos de la investigación:

- Estudiar el tratamiento otorgado a la Cultura de Paz y No Violencia en la asignatura de religión, durante la Educación Secundaria en los centros escolares de las provincias objeto de estudio.
- Analizar el valor que el profesorado de religión de Educación Secundaria, tanto en Tánger como en Sevilla, le concede a la Cultura de Paz en la asignatura que imparte.

- Comprobar la relevancia que desde la asignatura de religión se le ha otorgado a los últimos acontecimientos bélicos relacionados con el fundamentalismo religioso.

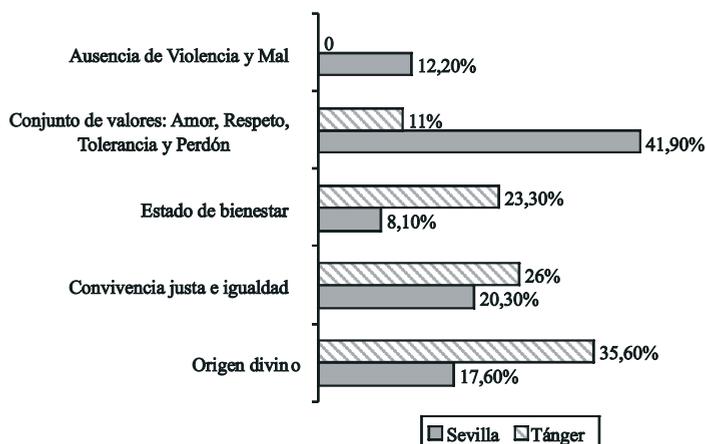
Estudio de campo:

Durante el curso académico 2004-05, se realizaron entrevistas al profesorado de los centros de Educación Secundaria de la provincia de Tánger y la de Sevilla, cuya información nos ha ayudado a conocer más profundamente la acción educativa de los docentes en relación a la Cultura de Paz. Así pues, el profesorado de religión de ambas orillas se ha constituido en la pieza clave de nuestro estudio. En él hemos encontrado una fuente de conocimientos y de información acerca de esta materia que nos ha facilitado alcanzar el objetivo marcado desde un principio. Es comprensible que desde la asignatura de religión el docente llegue a convertirse en un excelente transmisor de valores. De ahí nuestro interés por estudiar su trabajo diario, valorar la formación religiosa y pedagógica que posee para emprender su labor docente, conocer su opinión sobre la educación en valores -especialmente sobre el valor de la Paz- y la forma de transmitirlos.

a) Perspectiva del concepto de Paz desde ambas religiones.

La finalidad principal que nos propusimos con la elaboración de las entrevistas era conocer la perspectiva que ambos grupos de docentes (tanto de Sevilla como Tánger) poseen sobre el concepto de Paz, desde su propia visión como fieles a su religión. De esta manera, podríamos llegar a apreciar si el valor de la Paz goza del mismo carácter tanto en la Religión Católica como en la Islámica. Obviamente, siempre desde el punto de vista del grupo de docentes entrevistados.

GRÁFICO n° 1. Perspectiva del concepto de Paz



Atendiendo a las variables confrontadas en la tabla anterior, advertimos que el concepto de Paz difiere, en gran medida, dependiendo de cada religión. La primera concepción que el profesorado de Religión Católica posee sobre el concepto de Paz, se materializa en un “conjunto de valores” entre los que podemos destacar el amor, el respeto, la tolerancia y el perdón, siendo ésta, precisamente, la opción menos mencionada por los docentes tangerinos. De la misma manera, los profesionales que imparten educación Islámica en Tánger entienden la Paz, mayoritariamente, como una característica que encuentra su origen en la divinidad.

Resulta llamativo como los profesores de ambas religiones estiman como segunda concepción de la Paz “la convivencia justa y la igualdad” en la sociedad. En último lugar, no podemos pasar por alto el hecho de que un porcentaje de profesores sevillanos describen la Paz desde una perspectiva negativa, entendiendo por este término la “ausencia de violencia y mal”. Mientras que en el caso de los docentes tangerinos esta visión restringida del concepto no ha sido manifestada por ninguno de los casos estudiados. Si atendemos detenidamente a las respuestas dadas, observamos que todas se encuadran dentro de lo que entendemos como una perspectiva de Paz “positiva”, lo cual implica la búsqueda de un elevado grado de justicia.

b) Perspectiva del concepto de Violencia desde ambas religiones

Partimos de la convicción de que ambos fenómenos (Paz y Violencia) se encuentran íntimamente relacionados. Por este motivo, nos detenemos en conocer su percepción acerca del concepto de Violencia desde la visión Católica e Islámica.

TABLA nº 1: Perspectiva del concepto de Violencia

PERSPECTIVA DEL CONCEPTO DE VIOLENCIA DESDE AMBAS RELIGIONES	
SEVILLA (%)	TÁNGER (%)
Falta de amor y respeto a los demás (40,5%)	Ignorancia (49,3%)
Cualquier tipo de agresión, conflicto o maltrato (21,6%)	Falta de respeto a Dios (20,5%)
Ausencia de Paz, libertad y justicia (21,7%)	Medio de control y poder (13,7%)
Falta de amor y ruptura con Dios (14,9%)	Falta de respeto a los Derechos Humanos (11,0%)
NS/NC (1,4%)	NS/NC (5,5%)

Como se puede contemplar en la tabla anterior, la perspectiva del profesorado de educación Católica e Islámica difiere mucho en lo que respecta al significado otorgado al concepto de violencia. Por esta razón, hemos estimado oportuno presentar las

variables tal y como se emitieron por parte de los propios docentes, evitando así el riesgo de aunar una serie de respuestas que pudieran llegar a perder el valor y la intencionalidad con la que fueron enunciadas.

Podemos comprobar como la falta de amor y respeto a los demás se erige como la definición más mencionada por parte de los docentes católicos. En el caso del profesorado tangerino, el concepto de Violencia se equivale con la ignorancia de la ciudadanía, alcanzando una cifra porcentual considerable.

Al definir el concepto de Violencia, destacamos que los docentes de educación Católica adquieren una visión negativa del mismo, aludiendo a una ausencia de Paz, libertad y justicia. Apreciación que no encontramos en las respuestas de los profesores de la provincia de Tánger. Este último grupo apunta, en mayor medida, a la falta de amor y ruptura con Dios, así como, a la falta de respeto a los Derechos Humanos.

c) Principales Valores de ambas religiones

Una vez establecidos los puntos comunes y divergentes que los profesores de religión poseen acerca de determinados conceptos que consideramos esenciales en el presente artículo, la Paz y la No Violencia. A continuación pasamos a presentar la diversidad de valores que se intentan fomentar desde el Islam y el Catolicismo.

TABLA nº 2. Principales valores de ambas Religiones

PRINCIPALES VALORES EN AMBAS RELIGIONES	SEVILLA (%)	TÁNGER (%)
Fe y Amor de Dios	16,2	12,3
Paz	1,4	16,4
Respeto	2,7	15,1
Amor	62,2	13,7
Tolerancia	6,8	8,2
Justicia	1,4	20,5
Fraternidad/Solidaridad	2,7	5,5
Bienestar y felicidad	2,7	0
Compromiso social y entrega	1,4	0
NS/NC	2,7	8,2

En esta ocasión realizamos, nuevamente, una comparación homogénea, ya que se emiten una serie de valores comunes. Si bien, debemos subrayar que aún tratándose de un ítem en el que se les permitía a los profesores emitir una respuesta totalmente libre y abierta, las respuestas dadas han sido bastante uniformes.

El valor que más relevancia adquiere para la educación Católica es el “amor”, mientras que para la educación Islámica el valor esencial se constituye en la “justicia”. Este último valor ha sido uno de los menos considerados por los profesores de educación religiosa en Sevilla.

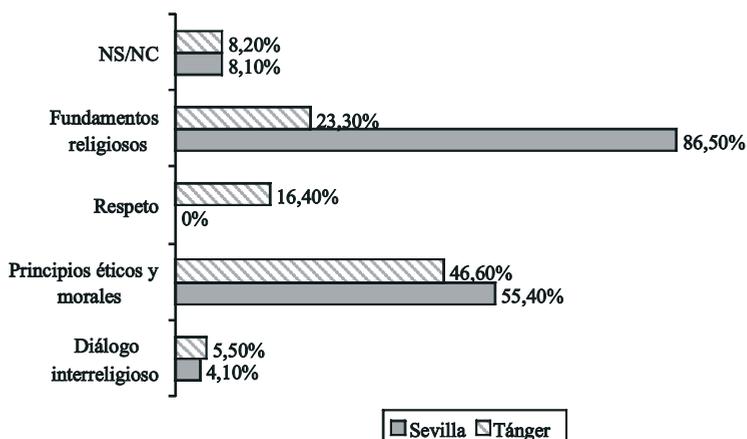
Una de las variables menos solicitadas por ambos grupos de docentes (tanto de una religión como de otra), es la “fraternidad y la solidaridad”.

Queremos destacar como en el caso de los profesores sevillanos se han emitido dos valores que no han contado con ninguna asiduidad en la comunidad docente tangerina. Nos referimos a “bienestar y felicidad” y “compromiso social y entrega”.

d) Contenidos a trabajar en las asignaturas

Tras conocer los diferentes valores que los docentes pretenden transmitir en sus clases de religión, queremos ahora detenernos en apreciar los diferentes contenidos que estos docentes trabajan en sus aulas. De esta forma podemos apreciar, mejor aún, las similitudes y diferencias en la manera de llevar a la práctica los valores y conocimientos que caracterizan a la Religión Católica y la Islámica.

GRÁFICO nº 2. Contenidos a trabajar en las asignaturas de ambas Religiones.



En lo que respecta a los contenidos a trabajar en las asignaturas de religión, tanto en el Islam como en el Catolicismo, señalamos que, si bien las variables que se emitieron (por parte de los docentes) gozaron de una equidad que nos ha facilitado la comparación de los datos, la distribución interna de los mismos difiere mucho la una de la otra.

Si en el caso de las clases de Religión Católica, el contenido que más se trabaja son los fundamentos religiosos, hemos de decir que los principios éticos y morales son los que fundamentan la marcha habitual en la asignatura de Religión Islámica en Tánger.

Hemos de subrayar que los profesores Islámicos introducen un nuevo valor como eje a trabajar junto con sus alumnos. Nos referimos al “Respeto”, variable que no ha sido frecuentada por ningún docente de educación Católica.

Por último, señalamos que el “diálogo interreligioso” se erige como el contenido menos frecuentado por unos y otros docentes, de ambas provincias.

e) Las raíces de la Violencia desde la perspectiva del profesorado

Una de las cuestiones en las que hemos profundizado, se ha centrado en conocer la reacción del docente ante la siguiente cuestión *¿Dónde podemos encontrar las raíces de la violencia?* Con las repuestas ofrecidas por los docentes ante este ítem, podremos llegar a conocer dónde focalizan los profesores Católicos e Islámicos el origen de la violencia.

TABLA nº 3. Las raíces de la violencia

LAS RAICES DE LA VIOLENCIA DESDE LA PERSPECTIVA DEL PROFESORADO	
SEVILLA (%)	TÁNGER (%)
En el ser humano (36,5)	Ignorancia (32,9)
En la intolerancia (28,4)	Pobreza (27,4)
En el deseo de poder (20,3)	Mala interpretación de la religión (16,4)
En la injusticia (6,8)	Defensa de lo propio (13,7)
En la sociedad (5,4)	NS/NC (5,5)
En el sistema económico (2,7)	Medios de comunicación (4,1)

De nuevo nos encontramos con una cuestión que, en lo que atañe a las respuestas emitidas, difiere en demasía entre los grupos de docentes.

Atendiendo a las respuestas que se nos presentan, hemos de decir que el profesorado de educación Católica encuentra las principales raíces de la Violencia en el propio ser humano. Por el contrario, los docentes de la educación Islámica creen encontrar en la ignorancia, el origen de los comportamientos de la sociedad.

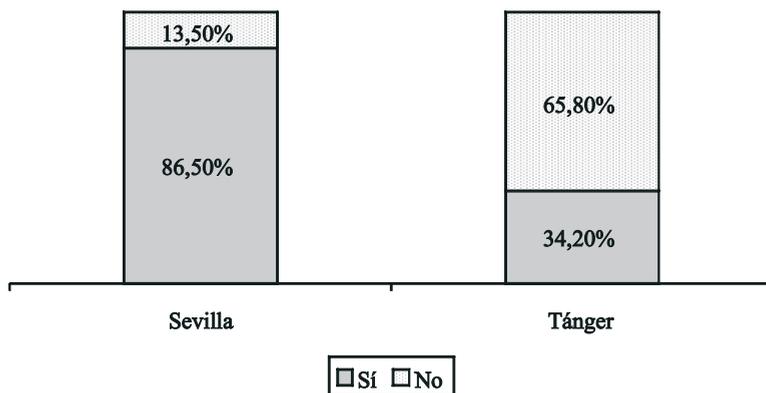
En el sentido opuesto, queremos presentar cuáles han sido las variables menos frecuentadas por los docentes encuestados. En el caso de la educación Católica, es “el sistema económico” la realidad que en menor grado propicia la violencia, siendo la “defensa de lo propio” y los “medios de comunicación”, en el caso de la educación Islámica. En cierto sentido, estas dos últimas cuestiones tienen un punto en común, la necesidad de mantener una estabilidad económica.

f) Formación en el conocimiento de diferentes religiones que los profesores imparten en sus aulas

Consideramos primordial centrarnos en el diálogo interreligioso, como base para el buen desarrollo de la Cultura de Paz. De ahí que quisiéramos comprobar si los pro-

fesores, tanto de Religión Católica como Islámica, instruyen a sus alumnos en los conceptos y características básicas de las diferentes religiones del mundo.

GRÁFICO nº 3: Formación en el conocimiento de diferentes religiones que los profesores imparten en sus aulas



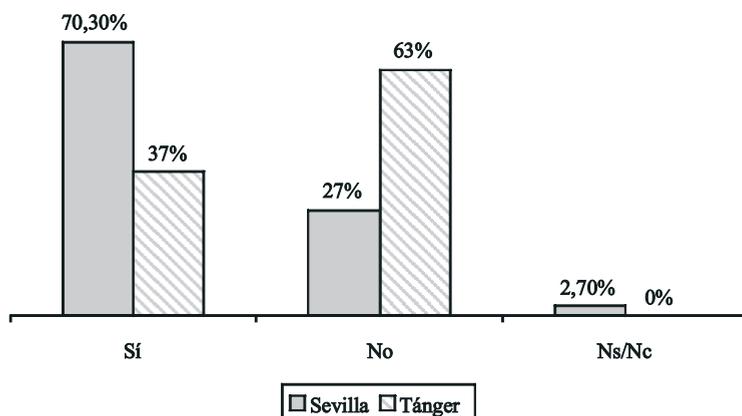
La contradicción entre ambas religiones se manifiesta de una manera clara en este apartado. La gran mayoría de los profesores de educación Católica instruyen a sus alumnos en el conocimiento de diferentes religiones a la suya. Por el contrario, el porcentaje de docentes musulmanes que forman a sus discentes en las características esenciales de otras religiones se conforma en una minoría.

e) Concepción del profesorado de la transmisión de la Cultura de Paz en todas las religiones

Tras todo lo analizado con anterioridad, consideramos importante conocer la concepción que el profesorado de Religión Católica e Islámica poseen sobre la transmisión de la Cultura de Paz en las diferentes religiones.

Para ello, les planteábamos el siguiente interrogante “¿Considera que todas las religiones intentan fomentar la Cultura de Paz?”. De esta manera, podríamos advertir, desde la perspectiva de estos docentes y bajo una visión comparada, si estiman que en la actualidad existen religiones favorecedoras de la Paz o, por el contrario, inducen a la realización de acciones violentas.

GRÁFICO n° 4: Concepción del profesorado de ambas provincias de la transmisión de la Cultura de Paz en todas las religiones



Como bien podemos apreciar en el gráfico anterior, la gran mayoría de los docentes de educación Católica creen que la transmisión de la Paz es un valor común a todas las religiones. Por el contrario, algo más de la tercera parte del profesorado de educación Islámica llega a compartir esta concepción de la transmisión de la Cultura de Paz en las diferentes religiones existentes.

Conclusiones del estudio:

Tal y como comentábamos desde los comienzos de este artículo, la religión no debe obviar en sus planteamientos y propuestas a la Cultura de Paz. La conquista de un verdadero estado de Paz precisa de la educación como uno de los pilares esenciales sobre los que debe sustentarse.

Partimos de la base de que la percepción conceptual que el docente tenga construida sobre la Paz, influye directamente en los conocimientos que transmite a los jóvenes a través de su asignatura.

En esta línea, cabe decir que la mayor parte del profesorado concibe la Paz desde una perspectiva amplia, es decir, como un estado en el que impera el amor, el respeto, la igualdad y la justicia.

— Respecto a la Formación Religiosa escolar en la Educación Secundaria de la provincia de Sevilla:

El profesorado de Religión Católica concede gran importancia a la transmisión de valores en su programación escolar, y la concibe como uno de los contenidos principales a perseguir en su actividad diaria en las aulas.

Uno de los obstáculos principales que este profesorado encuentra para fomentar valores en pro de una Cultura de Paz y No Violencia, es el escaso apoyo con el que cuenta por parte del resto de compañeros que imparten otras materias. Esta queja generalizada en nuestras aulas, implica que el profesorado de religión anhele y demande un trabajo conjunto en la educación en valores desde todas las áreas del currículum formal. Así pues, se requiere un mayor trabajo hacia los contenidos transversales en todas las asignaturas del currículum, a fin de capacitar a los jóvenes en el desarrollo de actitudes pacíficas.

Paralelamente, se concede gran importancia al establecimiento de una continua relación entre la familia y la institución escolar. Por un lado, el núcleo familiar adquiere un papel esencial como modelo de referencia primario en las pautas de comportamiento de las nuevas generaciones. Por otro lado, la escuela se concibe como un instrumento de reconocida valía en el desarrollo de valores a favor de la Paz. De esta forma, el cuerpo docente aludido apuesta por un trabajo conjunto y bidireccional entre estos dos sectores como una de las medidas educativas más relevantes para alcanzar un auténtico estado de Paz.

Esta búsqueda de cooperación, en el fomento de la Paz, se extiende también hacia los medios de comunicación. El papel tan significativo que están adquiriendo determinados programas televisivos en la educación de los adolescentes, hace necesario que se tenga en cuenta su influencia en los comportamientos juveniles. El profesorado de religión considera estos medios como emisores de ciertos contenidos violentos y, por tanto, como una fuente importante de contravalores.

Así pues, se requiere el establecimiento de una red eficaz y de trabajo continuo entre la escuela, la familia y los medios de comunicación, sectores educativos y sociales con indudable relevancia en la formación integral de los ciudadanos.

La mayoría de los docentes Católicos niega que las tendencias violentas sean innatas al ser humano. De esta forma, comprobamos como se contempla desde una perspectiva muy positiva la acción educativa ya que, en caso contrario, la escuela no tendría sentido ni cabida en el proceso educativo a favor de la Paz.

— Respecto a la Formación Religiosa escolar en la Educación Secundaria de la provincia de Tánger:

El profesorado de Religión Islámica concede crucial importancia a la educación y al conocimiento verdadero del Islam. Argumentan que se trata de una religión eminentemente pacífica, de ahí que lleguen a deducir que todo aquel musulmán que desarrolla comportamientos violentos desconoce la realidad y los principios del Islam.

Uno de los obstáculos con los que el profesorado de religión se encuentra a lo largo de su docencia se materializa en el hecho de la rigidez de los programas educativos. El currículum y la programación de su asignatura, son establecidos por el Ministerio de Educación Nacional y Juventud. De ahí que no posean completa libertad para modificar y alterar los contenidos y adaptarlos a los acontecimientos actuales, como han podido ser los últimos eventos violentos acaecidos en Nueva York, Casablanca, Madrid, Londres...

En esta línea, el profesorado de Religión Islámica considera la pobreza como una de las causas de origen de comportamientos violentos que atentan contra un estado de

Paz. La imposibilidad de cubrir las necesidades básicas del hombre, puede llevarle a poner todo su empeño en conseguirlas a través de cualquier medio, como puede ser el empleo de la violencia.

Partiendo de esta realidad, el profesorado considera que uno de los primeros pasos para erradicar la violencia está en el establecimiento de un nivel de vida equilibrado para toda la sociedad, en la que todos los individuos puedan tener sus necesidades primarias atendidas.

La visión de Paz que tienen estos profesores, va más allá de una simple ausencia de acontecimientos y acciones bélicas, como ya indicamos anteriormente, llegando a definir este valor como un estado que engloba conceptos tales como la justicia, la armonía, el equilibrio, el bienestar... de la sociedad en su conjunto.

Por último, queremos dejar constancia del carácter eminentemente cívico del que goza la asignatura de Estudios Islámicos. Ya que, si bien se trabaja cuestiones propias de la religión, uno de sus objetivos principales es transmitir una serie de conocimientos que tengan repercusión directa en sus comportamientos sociales diarios. De esta manera, se conseguirá una convivencia mucho más justa entre todos, regida por valores tan esenciales como son la Paz, la justicia y la libertad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Armstrong, K. (2001). *El Islam* (Barcelona, Mondadori).
- Aruffo, A. (2002). *El mundo islámico: de Mahoma a hoy* (Madrid, Editorial Popular).
- Banda, A. (2002). *La cultura de paz* (Barcelona, Intermon Oxfam).
- Branca, P. (2004). *Los musulmanes* (Madrid, Alianza Editorial).
- Comisión Española de la UNESCO (1995). *Educación sin fronteras* (Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia).
- Contreras Mazarío, J. M. (2006). La libertad de conciencia y convicción en el sistema constitucional español, *Revista CIDOB d'afers internacionals*, nº 77. pp. 41-63.
- Fernández Almenara, M.G. (2004). *La profesionalidad de los maestros de religión católica* (Granada, Grupo Editorial Universitario de Granada).
- González Blasco, P. (2004). *Jóvenes 2000 y religión*. (Madrid: SM.)
- Llorent Bedmar, V. y Terrón Caro, M^a T. (2006). La educación de niñas y niños en el ámbito familiar: La sociedad de origen de los inmigrantes marroquíes en España, en J.M^a. Senent y P. Villar (eds.), *Miradas y encuentros entre las orillas del mediterráneo*, pp.133 – 147 (Valencia: Universitat de València).
- Mardones, J. M. (2003). *La indiferencia religiosa en España: ¿qué futuro tiene el cristianismo?*. (Madrid: Hoac).
- Rodríguez Carrasco, B. (2004). “Acoso ideológico contra la enseñanza de la religión”. *Alfa y omega*, nº 405, pp. 3-7.
- Rossell, J. (2002). “La educación escolar en relación con la libertad de religión y de convicciones, la tolerancia y la no discriminación”. *Revista Española de Pedagogía*, 60, nº 222, pp. 225-240.

Soriano, A. (2005) *¿Hacia un Islam europeo?*. (<http://www.cafebabel.com/es/article.asp?T=A&Id=1504>), consultado 23 de octubre de 2007.

Yahya, H. *Islam: La religión de más rápida expansión en Europa*. (http://www.harunyahya.es/articulos/article_islam.php), consultado 20 de octubre de 2007.

La implicación de los estudiantes en los proyectos de cooperación en educación como elementos motivacionales de la acción y concienciación socioeducativa

Dr. Joan María Senet Sánchez

RESUMEN

El artículo analiza la experiencia de la implicación de los estudiantes en proyectos de cooperación educativa desarrollados en las titulaciones de Pedagogía y Educación Social en la Universidad de Valencia, como importantes aportes en el desarrollo de su conciencia profesional y de su motivación para los estudios que están realizando. Asimismo, la tutorización de dichos proyectos representa para los profesores implicados una vía de acercamiento a los estudiantes en primer lugar, a la acción profesional de otros docentes de nuestra área en universidades insertas en otras realidades y finalmente al conocimiento de intervenciones socioeducativas que actúan como feedback para la revisión de nuestros propios planteamientos conceptuales y metodológicos. Como ejemplo se muestra un texto que resume una de las visitas de tutorización a uno de los proyectos desarrollados en la región de Salta, al norte de Argentina.

PALABRAS CLAVE: Cooperación educativa, proyectos, intervención socioeducativa, Educación Comparada.

ABSTRACT

The article analyzes the experience of the implication of the students in projects of educative cooperation developed in the degrees of Pedagogy and Social Education in the University of Valencia, as important contributions in the development of its professional conscience and its motivation for the studies that are making. Also, the counselling of these projects represents for the implied professors a route of approach to students in the first place, to professional action of other educational lectures of our research area in universities inserted in other realities and finally the knowledge of socioeducatives interventions that act like feedback for the revision of our own conceptual and methodological ideas. As example is a text that summarizes one of the visits to follow the development of a project in the region of Salta, in the north of Argentina.

KEY WORDS: Educational cooperation projects, socioeducational intervention, comparative education

1. LA EXPERIENCIA DE MOVILIDAD DE ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN EN AMÉRICA LATINA EN NUESTRA FACULTAD

Hace ya tres años que iniciamos en la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Valencia el programa de movilidad con universidades de América Latina, abierto a estudiante del último curso de las titulaciones de Pedagogía, Psicopedagogía y Educación Social. El punto de partida lo constituyeron las Jornadas de la “Educación para el cambio social” que junto con la ONG “Fe y Alegría” y su contraparte española “Entreculturas” organizamos ya hace cuatro años y nos permitieron un análisis de las situaciones educativas en varios países latinoamericanos, así como conocer algunos de los programas que se estaban desarrollando en el ámbito de la educación indígena, la educación popular y la intervención socioeducativa en colaboración con otras ONGs como Adsis, Inter-Red, Adsud las Segovias o los diversos movimientos de Defensa de la Tierra.

El trabajo realizado y la insistencia de los estudiantes que frecuentemente nos preguntaban por qué no se ofrecían programas de movilidad hacia América Latina, nos llevó a plantear a la Universidad la necesidad de organizar un programa específico para las titulaciones educativas, además del ya tradicional programa de movilidad hacia universidades americanas que desde la propia universidad se convocaba anualmente.

La especificidad del programa no radicaba en que se trataba de titulaciones educativas, sino que nuestro acercamiento hacia esa movilidad no era estrictamente académico, pues deseábamos una implicación mucho mayor de los estudiantes a nivel vivencial, por lo que planteamos realizar un acuerdo a tres bandas: nuestra facultad, una universidad latinoamericana en la que se desarrollaran titulaciones socioeducativas y una ONG, asociación o colectivo que en contacto con esa universidad desarrollará proyectos de cooperación.

En ese contexto se iniciaron hace tres años los primeros programas con República Dominicana, y Ecuador, que luego se han extendido a Argentina, Uruguay y Chile, y esperamos que en los próximos años se extiendan a otros países latinoamericanos. La iniciativa ha tenido durante estos tres años una gran acogida por parte de los alumnos de Pedagogía y especialmente de Educación Social, estamos recibiendo tres veces más candidaturas que plazas tenemos disponibles, lo que nos ha forzado a establecer unos mecanismos de selección complementarios a los que utiliza la universidad para la convocatoria general de becas de movilidad, en la que el expediente académico es la cuestión fundamental cuando no el único elemento que realmente es tenido en cuenta.

Dado que la convocatoria de estas becas se realiza en el marco general de las becas de movilidad de la universidad, nos afectan los mismos criterios, que a partir de la segunda edición se mostraron como insuficientes para establecer una buena selección. Nos dimos cuenta de que nos hacían falta criterios cualitativos junto a los cuantitativos, de manera que establecimos una entrevista con los candidatos, al tiempo que les pedíamos nos indicarán por escrito los motivos que les llevaban a solicitar una beca de movilidad y especialmente a América Latina. Con todos estos datos se realiza una

selección de los estudiantes, a los que se les pide que realicen un período de formación a través de los cursos que organiza el CEIM, o algunas de las ONG con las que colaboramos. Este período de formación y los mismos trámites administrativos y pedagógicos como la discusión del contrato de estudios y la profundización del proyecto que van a desarrollar en contacto con las universidades americanas, se han revelado también como un elemento de selección, pues algunos de los candidatos, en realidad candidatas pues durante estos tres años todas han sido alumnas, desisten durante este período y son reemplazados por otras que habíamos dejado en reserva.

El importe de la beca (alrededor de 1500 €) no cubre la totalidad de los gastos previstos. Por lo que hemos visto se paga el viaje y aproximadamente un 40 % de la estancia. Esto no nos ha importado mucho pues buscábamos que las alumnas tuvieran que hacer algún desembolso, que no fuera lo suficientemente grande para constituirse en un elemento de selección y al mismo tiempo hemos observado que en bastantes ocasiones, las ONG o incluso las universidades que acogen a las estudiantes, se implican también en los gastos de estancia o de alimentación, lo que inicialmente no estaba previsto.

El contrato académico que se realiza es semejante a los utilizados en el programa Erasmus o SICUE. Se establece una equivalencia entre las materias cursadas en la universidad de destino y las materias que el estudiante debe cursar en su titulación. Una de esas materias es el último practicum de la carrera, lo que nos permite que el proyecto en el que se implican constituya realmente ese practicum y como ocurre en el caso de realizarlo en la universidad, requiere una autorización por parte de un profesor/a de la universidad de acogida y un miembro de la ONG o Asociación que realiza el proyecto.

La experiencia de estos años nos ha permitido comprobar que la tutorización por parte de la universidad de acogida es fundamental para que las alumnas entiendan bien el contexto en el que se va a desarrollar su trabajo y conozcan unas cuantas claves que les permitan interpretar muchas de las conductas que durante los meses de estancia van a encontrar. En esa línea, una consigna insistentemente repetida por nuestra parte es “no juzgar las realidades que observen”, pues en muchos casos la tentación de emitir juicios respecto a las situaciones socioeducativas que encuentran es grande y a menudo generan problemas de relaciones personales, aparte de ser, en la mayoría de los casos, opiniones poco fundamentadas y realizadas desde el desconocimiento de la realidad.

La duración habitual de la beca es de seis meses, lo que supone un tiempo suficiente para permitir la adaptación y el conocimiento mínimo de la nueva realidad, antes de empezar a trabajar a fondo en el proyecto y a seguir los estudios en la universidad. Para nuestra sorpresa, esta duración está siendo sobrepasada en muchos de los casos, pues las alumnas prolongan su estancia, o en ocasiones son contratadas por las propias ONG en las que han desarrollado el proyecto.

Quizás uno de los aspectos más dificultosos de la experiencia, ha sido conseguir que las estudiantes mantuvieran el interés y la motivación por las asignaturas cursadas en la universidad de acogida. El problema no estriba tanto en los contenidos o metodologías de estas materias, sino en que la motivación e interés por el proyecto ha

sido mucho mayor y en ocasiones ha fagocitado el esfuerzo y el interés necesario para trabajar las materias con éxito y aprovechamiento. Para bastantes de las estudiantes, sacar estas materias ha sido un trámite, con el que han cumplido, pues de ello dependían las equivalencias de su contrato de estudios, pero con el que normalmente no han disfrutado, mientras que normalmente el proyecto y en consecuencia sus prácticas socioeducativas han absorbido todo su interés.

En el balance de estos primeros años, la ilusión puesta en el programa se ha visto aumentada por la demanda, de una parte, y sin duda por los resultados de aquellas estudiantes que ya han participado. No me estoy refiriendo a los resultados académicos, que en la mayoría de los casos, no eran lo fundamental y muchas de las estudiantes los consideraban claramente en un lugar secundario, pues partían cuando sus carreras estaban casi acabadas, sino a la motivación e identidad profesional que la experiencia les proporcionaba y que sin duda mantenían cuando regresaban.

En efecto, tanto para las pedagogas como para las educadoras sociales, la experiencia de estudiar y especialmente de trabajar en los proyectos de cooperación, le ha hecho comprender las potencialidades de su profesión. Han descubierto hasta qué punto son necesarias para cubrir situaciones que en muchos de los casos les eran desconocidas; han descubierto su propia confianza para afrontar esas situaciones nuevas y también sus propias limitaciones en ese trabajo; han aprendido a relativizar, a separar lo esencial de lo secundario y comprobar que pocas cosas son realmente esenciales y muchas más de las que creían son secundarias.

Cuando vuelven, mantienen esa motivación aun cuando al principio les cueste adaptarla a un contexto tan diverso. Sin duda, su propia madurez personal, el grado de conciencia profesional y la motivación para su trabajo han sido los elementos más importante que quedan de su experiencia, más allá de resultados académicos, que no dejan de ser importantes pero no pesan tanto como los anteriores.

Quizás se entienda mejor al leer la crónica de un día de trabajo en una de esas experiencias que hace poco tiempo tuve la suerte de autorizar. Solo la intensidad de las relaciones, experiencias y trabajos de ese día, dan una idea del peso de esa mochila de conceptos, ideas y experiencias que proporcionan los seis meses para la mayoría de las estudiantes que las están realizando y también para los profesores que seguimos su experiencia y su trabajo.

2. UN DÍA EN UNO DE ESOS PROYECTOS

Uno de mis intereses en mi visita a Salta (Argentina) era conocer el proyecto que estaba desarrollando nuestra estudiante de Valencia, en la Escuela Hogar de El Mollar en la Quebrada del Toro. Una quebrada es acá, un barranco, en este caso de más de 150 Km de longitud, formado por impresionantes montañas de piedras que bordean un ancho valle por el que baja el río Toro. En los Andes no se andan en chiquitas, la escuela está situada a unos 2500 m. de altura y los montes que rodean el valle entre los 3000 y 4000 metros.

Ana ha estado yendo dos o tres días por semana a la escuela donde desarrolla el proyecto. Allí los niños bajan el lunes y vuelven a su casa el viernes. Los maestros igual. La mayoría de los niños proceden de pueblos o caseríos de la Quebrada en un radio de 25-30 km. Más arriba hay otros pueblitos y otras escuelas. En las últimas semanas, Ana sube el jueves por la mañana, duerme allí y baja el viernes tarde con los maestros.

Es jueves y nos hemos citado en la estación a las 7.15. Ana, Liliana, una estudiante de la Universidad de Salta y yo, para coger el colectivo “El Quebradeño”. Es el único que sube por la Quebrada del Toro y solo lo hace los jueves. En Salta, aún no ha amanecido a esa hora. Como en todas las ciudades cercanas a los trópicos (en este caso el de Capricornio) los días y las noches tienen una duración semejante, aquí amanece sobre las 8 h. y se pone el sol sobre las 20 h. Llego el primero. No hay nadie en la plaza de una estación muerta (hace dos años que no circula ningún tren). Poco a poco llegan algunas personas. El Quebradeño hace su entrada sobre la 7,30. Es auténtico. No le echo menos de 60 años. Somos pocos y todo el mundo se conoce. No hay prisas. Adrián, el conductor y Chaya y Miguel, sus ayudantes, bajan y saludan a todos. Echan un pitillo, se comenta como será el día en la Quebrada. Ana me presenta y todos me saludan con afecto. Tengo la cálida sensación de un grupo al que me dejan entrar. Adrián, el conductor (acá dicen “el que maneja”) nos dice que hoy llegarán más arriba de lo habitual pues han abierto un trozo nuevo de la pista, por lo que regresarán más tarde. (el colectivo sube la pista de la Quebrada hasta el final y después regresa por el mismo camino, entre otras cosas porque no hay otro). Finalmente, como si no quisiera, da la señal y nos subimos. Nadie ha pedido ningún billete ni han dicho nada al respecto.

Vamos atravesando Salta y los pueblos que la rodean. El colectivo se va llenando. Hacemos una primera parada, pero no bajamos, pues Ana y Liliana me dicen que después hay otra parada más larga. Efectivamente, llegamos a Campo Quijano, el último pueblo del valle y paramos cerca de la plaza. Hay mucha gente esperando, con todo tipo de cestas y mercancías. Bajamos a ver el espectáculo y tomar algo. Con tranquilidad, Adrián se ha encaramado a la baca del colectivo, que ya estaba llena de trastos. Desde ahí le lanza una cuerda a Chaya, que va atando las cestas y cajas para que el conductor las suba a pulso y las ate. Desde abajo, todos opinan y dicen algo. Hay vendedoras de casi todo (galletas, jugos, mecheros, hoja de coca, etc). Las estudiantes me preguntan si me afectan las alturas. Les digo que no. La vendedora de coca se acerca y me dice que “si en la Quebrada vos prende la puna (*te da mal de altura*), tomá unas hojas y no más coquea”. Le compro una bolsa de hojas de coca, según ella “de las de mejor sabor”.

Volvemos al colectivo. Imposible sentarse. Hemos cedido nuestros asientos a las mujeres con bebés y vamos de pie, absolutamente hacinados. En cualquier caso, el colectivo sigue parando de cuando en cuando y siempre hay espacio(¿?) para que suba alguien más. El asfalto se quedó en Quijano. La pista de tierra levanta una polvareda grande. El paisaje es impresionante, vamos bordeando el valle y la línea férrea del Tren a las Nubes (el más alto del mundo), que de momento no funciona. Pronto llegamos a la puerta de la Escuela “El Mollar”. El colectivo para, nos despedimos, le

pagamos el viaje y quedamos hasta la tarde. El tiempo ha pasado rápido, pues hace casi tres horas que salimos de Salta.

Entramos en la Escuela, los niños y los maestros saludan a Ana, a quien conocen bien pues ya hace tres meses que viene todas las semanas. Se trata de una Escuela hogar unitaria con cuatros grupos de edades: jardín (3-6 años), pequeños (6-9), medianos (9-12) y mayores (13-16). En total unos 70 alumnos y seis maestros, uno por clase más un maestro de agronomía y una de actividades prácticas y artesanales. Faltan más de 20 niños (“enfermaron unos a otros”) y también hay dos maestras de baja, entre ellas la directora.

Me enseñan las habitaciones de los niños. Son cuartos un poco destartados con literas que están bien. En cada cama varias mantas (acá las llaman frazadas). Entiendo bastante bien el motivo. Hace bastante frío en la mañana, así que imagino el que hará por la noche. Las ventanas son de láminas superpuestas (gran idea a quien se le ocurrió), así que nunca cierran bien. Hay un pequeño radiador eléctrico (¿?) por habitación pero casi nunca se enciende salvo que haga mucho frío pues no hay electricidad y la corriente proviene de cuatro placas solares que habitualmente dan para tres horas de electricidad y hay que prever para la noche. Lo curioso es que a la entrada tienen un tanque de propano. Luego me entero que el tanque está vacío y el propano nunca llegó.

Nos acogen muy bien. Nos ofrecen bizcocho que hacen los niños con la maestra de actividades prácticas. Está muy rico, como siempre acompañado de te o mate. Son las 10.30 y los niños están en las clases, o debiera ser así pues pululan por todos lados en un ambiente de tranquilidad. Ana me había advertido de que la escuela era una cierta anarquía, me dice que hoy sin la directora aún se nota más. Ella organiza su trabajo y el de Liliana. Los maestros les ceden las clases encantados. Entiendo bien que para quien está toda la semana ahí metido cualquier respiro es bueno.

Entro en el aula (ellos dicen “en el grado”) de los mayores; Ana trabaja un taller de artesanía con ellos: hacen pulseras y collares con hilos de colores, con la idea de poderlos llevar al centro de artesanía de Alfarcito, en el centro de la Quebrada. Veo que hace un buen trabajo con ellos. Las pulseras son secundarias, aunque importantes pues constituyen su motivación, pero lo importante es trabajar hábitos: orden, limpieza, disciplina en el trabajo, .. y actitudes: responsabilidad ante el grupo, esfuerzo, colaboración, ... al tiempo que se refuerza la autoestima habitualmente bastante baja entre los alumnos de esta escuela.

Llega la hora de la comida en una sala en el centro de la escuela con algunos bancos, pero se necesitan las sillas de varias aulas para que haya sitio para todos. Se espera a que todos estén sentados. El maestro pide a un alumno que bendiga la mesa en voz alta, todos contestan y se santiguan. Religión y cultura se interfieren en la escuela pública de un estado laico, con costumbres y prácticas religiosas. Todos utilizamos una escudilla de metal para comer una sopa-sémola con alguna papa y luego albóndigas con arroz. Cada uno tiene su cuchara y un tenedor. No hay cuchillos, ni vasos, ni servilletas, ni postres. Se bebe te o mate al acabar la comida. Hoy es extra porque el maestro Joan trajo chorizo y salchichón de España y Ana tuvo la buena idea de comprar pan para todos en Campo Quijano, por si no habían hecho. No hacen todos los

días y hoy no había. Así que cada niño tiene derecho además a una rodaja de salchichón y una de pan. La comida es buena, insólita para el presupuesto que reciben del gobierno: un peso y medio (40 céntimos de euro) por persona para todas las comidas del día!! Economía de subsistencia: la maestra de actividades prácticas amasa pan o bizcocho con los niños, el maestro de agronomía cultiva verduras en el huerto escolar; de cuando en cuando se recibe alguna donación de leche en polvo (solo entonces hay leche y aquí hay niños a partir de tres años!!!), algún padre trae a veces verduras, planteles o semillas. No hay hambre en la escuela del Mollar, pero ningún, ningún capricho en la comida.

Después de comer los niños tienen recreo. Los mayores siguen trenzando pulseras pues están entusiasmados. Ana va con ellos. Ciertamente no descansa un momento. La gran mayoría juegan al fútbol en un campo bajo los grandes eucaliptos, deben ser centenarios, que bordean el río. Con ramas han hecho dos porterías y todos corren detrás del único balón de la escuela: grandes y chicos, varones y niñas, todos mezclados. Mauricio, el más pequeño de la escuela, tres años, hace de “aguador”: a duras penas lleva su botella de plástico de dos litros llena de agua y todos los que quieren beber se acercan y les da agua. Cuando se acaba vuelve a la fuente, la llena y regresa al campo. Lo veo orgulloso de su tarea. Le encanta que le haga una foto.

El recreo acaba a las dos y media, pero son las tres y media, y todo sigue igual, no hay prisas en El Mollar. Poco a poco vuelven a los grados. Ana trabaja un taller de circo con los medianos (11-13 años). Han hecho voleadoras con medias y globos rellenos de arroz. Practican malabares. Es insólito como domina los modismos argentinos del castellano. Habla como los niños. El grupo es difícil; Ana quiere llevar la no directividad hasta el extremo y fuerza la responsabilidad del grupo, lo que con preadolescentes siempre es complicado. Le cuesta el control del taller. Observo pero no intervengo, ya lo analizaremos más tarde.

Me llama Mariano, el maestro de agronomía. Está trabajando con unos niños el huerto escolar. Me muestra su trabajo con orgullo: son autosuficientes (realmente no tienen más remedio): han hecho abono con los residuos orgánicos enterrados en la tierra, han hecho insecticida diluyendo vinagre, sal, agua y estiércol de cabra, han hecho fertilizantes rápidos mezclando boñiga de caballo y verduras podridas, han vallado el campo recogiendo estacas durante varios días con los mayores por el valle, han conseguido que les regalen un rollo de alambre y que unos campesinos les dejen un pico, una pala y una azada. Cuando han de arar consigue que algunos padres bajen con sus caballos o burros y un arado. Cuando han de transportar piedras o troncos grandes utilizan los caballos de los dos muchachos que vienen con ellos a la escuela. El dinero que recibe del gobierno para el huerto es “cero pesos”. Cuesta creer que esto es real tan solo a 60 km de una ciudad tan grande como Valencia.

Son las cinco y la jornada escolar acaba en El Mollar. Los niños toman mate y bizcocho para merendar. Nosotros también. Algunos de los niños que no duermen aquí cogen un colectivo que sube por la Quebrada. Los otros van a lavarse o bañarse. Veo a Jorge y Mariano, los maestros, subir la montaña. Me dicen que van a la casa de la madre de Rocío que “parió un bebido” y no vive lejos (unos 2 km monte arriba). Solo queda una maestra, pues otra y las cocineras (madres de algunos alumnos) se fueron

a El Alisal. Le pregunto quién lava a los niños pequeños, “sus hermanas mayores, me dice, aquí casi todos son familia”.

Las seis pasadas, decido salir al camino a esperar el colectivo. Me siento en un tronco junto a la puerta de entrada de la finca de la escuela. Solo sé que llegará más tarde de lo habitual pues ha ido más lejos en la Quebrada y tardará más en volver. El tiempo aquí siempre es relativo. Al poco, Lydia, mi mascota de cuatro años pues la he llevado todo el día pegada a mi, se acerca a la valla de la Escuela:

- ¿Qué hacés ahí sentado en el camino, maestro Joan?
 - Espero al cole (*autobús*), Lydia.
 - ¿Aún no pasó el “quirquincho” (*colectivo*)? Un día no pasó.
 - ¿Y vos, ya se lavó?
 - Sí, me puse el suéter del color de la frazada (*manta*).
 - Buenísimo. Es muy lindo, Lydia.
 - ¿Vos tenés hijos, maestro Joan?
 - Tengo cinco.
 - ¿Varones o niñas?
 - De todo tengo, Lydia.
 - Mi mamá tuvo un bebito varón. Los varones vivís mejor.
- Extraña reflexión en la boca de una niña de cuatro años.

La tarde ha caído en la Quebrada. Seguimos en el camino aunque ya son las siete. “El Quebradeño” se hace esperar. Jorge y Mariano bajaron del cerro después de visitar a la madre de Rocío. Llevan bolsas de verduras y ajos secos, que servirán de plantel. Se habla poco, se coquea, se piensa, se sueña. Ana y yo analizamos su taller de la tarde: hablamos de los límites de la “no directividad”, de las reacciones ante el fracaso, de nuestros propios límites como educadores, de la necesidad de aceptar la imperfección como condición de nuestro trabajo en educación social.

Empieza a hacer bastante frío. Decidimos “levantar un camión” (*hacer auto-stop*). Pasan varios que bajan de una cantera pero ninguno nos para. La noche ha caído en la Quebrada. Ana, Liliana y yo seguimos sentados en un tronco del camino. Ana señala el cielo y dice

- “mirad que estrella más brillante”
- No es una estrella, la corrijo, es el planeta Júpiter.

Y empezamos una breve charla de astronomía: mirad allá, en el poniente, Venus está a punto de esconderse, veis arriba esas dos estrellas iguales, son los gemelos, Castor y Pollux, y fijaos allá, es la Cruz del Sur, nunca la verás desde casa. La noche es negra en la Quebrada. Detrás de nosotros, solo las leves luces de la Escuela.

Son más de las ocho, cuando oímos una bocina por la parte del Alisal. Es inconfundible. El Quebradeño llega a los pocos minutos. Se detiene y Chaya, el ayudante, baja. “Estábamos preocupados, pensábamos que igual no veníais?” decimos. “Pero no”, contesta Chaya, “sabíamos que ustedes esperaban acá”. Es curioso como el sentimiento de sentirse esperado me ha borrado el cansancio de la espera.

El colectivo va atiborrado, pero por supuesto caben tres más. Solo hay que cambiar a un bebé de unas rodillas a otras y quitar una cesta con unas gallinas que pasan a un rincón. Toda una colección de rostros indígenas me miran y sonríen. Adrián, el chófer, me da la mano, besa a las chicas y hace una broma. Pero, por Dios, ¿nadie está cansado en este autobús?

El Quebradeño trota por la pista de tierra. Recogemos varios pasajeros más que surgen de la negrura de la noche. Siempre hay sitio. Siempre hay una sonrisa. Como son casi las nueve y al colectivo le quedan casi dos horas para llegar a Salta, pues han de bajar muchas personas y mercancías que deben descargarse de la baca, decidimos quedarnos en Campo Quijano y coger un remise (*taxi colectivo*). Al llegar al pueblo, Chaya baja y nos ayuda a buscar uno, mientras el colectivo espera. Ha encontrado uno y nos llama. Vamos hacia allá y veo un cochecito que me recuerda a nuestros antiguos Seats 850. Me dice que ese va a Salta. Me acercó y observo que ya hay tres personas en el cochecito. “Somos tres”, le digo. “Claro, señor, acá cabemos seis”. Decido no hacer preguntas. Las dos chicas se apiñan en el asiento delantero. Detrás hay dos indígenas bastante corpulentos. Aparentemente no hay sitio libre, pero ya conozco la fórmula: abro la puerta, meto el cuerpo y empujo. Consigo meter el cuerpo y la cabeza. Las piernas son ya otra cosa: las flexiono y doblo hasta meter una y después la otra al tiempo que cierro la puerta de golpe, después de varios intentos, en un ejercicio de contorsionismo que me podría servir en el circo. (siempre les digo a mis alumnos que el educador ha de ser polivalente). El remise arranca mientras intento desenredarme.

Durante el viaje hablamos poco. Observo el rostro de las alumnas y mirándome a mi mismo, me digo que nosotros si estamos cansados. Comentamos las fotos de la cámara mientras el cochecito se desliza en la noche. De repente una explosión de luz y gente: Salta. La ciudad está atestada de gente. Me dicen que están de compras porque el próximo domingo es acá el día del Padre. El remise llega a su garaje. Consigo bajar, que no es poca cosa y salimos a unas calles donde no se puede andar. Han pasado catorce horas de un día intenso en nuestra tarea de educadores. Nos despedimos. Dejo las calles llenas de gente y busco otras más tranquilas. En dirección a mi departamento, como dicen acá, me pierdo en la noche.

3. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, M.J. y Ander-Egg, E. (1992). *Evaluación de servicios y programas sociales*. Madrid: Siglo XXI.
- Caride, J.A. (2002). “La Pedagogía Social en España”, en NUÑEZ, V. (Coord.), *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social*, Barcelona: Gedisa, pp. 81-112.
- Colom, A (1987). Modelos de intervención socioeducativa. Madrid: Narcea.
- Colom, A.J. y Dominguez, E. (1997), *Introducción a la Política de la Educación*, Barcelona, Ariel. (“Pedagogías de la Sociedad Civil”, pp. 250-60).
- Colomer, J, y Trilla, J. (1987). “Educadores y Agentes Socioculturales” en Cuadernos de Pedagogía (162). Barcelona.

- Dahl, R. (1999). *La democracia. Una guía para los ciudadanos*. Madrid: Taurus.
- De Miguel, M (1997). *Perfil del animador sociocultural*. Madrid: Narcea.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*, Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, Madrid: Santillana.
- Fermoso, P (1992). *Educación Intercultural: La Europa sin fronteras*. Madrid: Narcea.
- García Roca, J y otros (1991). *Pedagogía de la Marginación*. Popular. Madrid.
- Gaudreau, L. (2001a). *Évaluer pour évoluer. Les étapes d'une évaluation de programme ou de projet*. Montreal: Les éditions logiques – Conseil Scolaire de l'île de Montreal.
- Gaudreau, L. (2001b). *Évaluer pour évoluer. Les indicateurs et les critères*. Montreal: Les éditions logiques – Conseil Scolaire de l'île de Montreal.
- House, E.R. (1994). *Evaluación, ética y poder*. Madrid: Morata.
- Ion, J. y Tricart, JP (1987). *Les travailleurs sociaux*. La Découverte. Paris
- Lazos, CQ (1992). *Animateurs de jeunesse: les systèmes de formations dans les états membres*. Comunidad Europea. Bruselas.
- López Martín, R. (2000). *Fundamentos Políticos de la Educación Social*. Madrid: Síntesis.
- López Arostegui, R (1995). *El perfil profesional del educador social en Euskadi*. Dpto. Cultura del Gobierno Vasco.
- López Martín, R. (2001). “Educación, democracia y cultura del bienestar. Una reflexión en torno a las posibilidades de las políticas socioeducativas en el siglo XXI”, *Opciones Pedagógicas* (21), 9-23.
- López Martín, R. (2003). “Las políticas socioeducativas en las sociedades del siglo XXI. Retos y Desafíos”, en Ruiz, C. (Coord.), *Educación Social. Viejos usos y nuevos retos*, Universitat de València, pp. 229-47.
- March, M.X. (1999). *Evaluación de proyectos de acción en Educación Social Especializada*. En J. Ortega (Coord.), *Pedagogía social especializada*. Barcelona: Ariel.
- Mateo, J. (2000a). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: ICE - Universidad de Barcelona.
- Muñoz Sedano, A. (1994). *El Educador Social: profesión y formación universitaria*. Madrid: Popular.
- Pantoja, L. (1998). *Nuevos Espacios de la Educación Social*, Universidad de Deusto, Bilbao.
- Pérez Juste, R. (coord.) (2000). *Evaluación de programas educativos*. Monográfico. *Revista de investigación educativa*, 18 (2).
- Pérez-Campanero, M.P. (1991). *Cómo detectar las necesidades de intervención socioeducativa*. Narcea. Madrid.
- Petrus Rotger, A. (1995). “Educación Social y Políticas Socioeducativas”, *Bordón* (47), 209-228.
- Petrus, A. (2000). “Nuevos ámbitos en Educación Social”, en M. Romans, A. Petrus, y J. Trilla, J., *De profesión: educador(a) social*, Barcelona: Paidós, pp. 63-147.

- Ruiz, C. (2004) (Coord.). *Educación Social. Viejos usos y nuevos retos*, Universitat de València.
- Sánchez, A (1987). *La animación sociocultural*. Madrid: CCS.
- Sanz Fernandez, F. (2003). “Perspectivas actuales de la educación social”, en Tiana Ferrer, A. y Sanz Fernández, F. (Coords.), *Génesis y situación de la educación social en Europa*, UNED, Madrid, pp. 325-53
- Schriewer, J - Pedró, F (1993). *Manual de Educación Comparada*. Barcelona: PPU.
- Senent, JM (1994). *La Educación Social en Europa: Modelos formativos francófonos y mediterráneos*. Universitat de València.
- Senent, JM (1998). *Animación y Pedagogía del Tiempo Libre*. Godella (Valencia): Edetania Ediciones.
- Ventosa, V (1992). *Educación Social, Animación e instituciones*. Madrid: Narcea.
- Ventosa, V (1993). *Fuentes de la Animación Sociocultural europea*. Madrid: Popular.
- VV.AA (1997). Monográfico Evaluar la intervención. *Revista Educación Social* (5).

La orientación familiar y el acompañamiento en los procesos de adopción

Teresa de Jesús González Barbero

RESUMEN

La adopción ha experimentado en los últimos años un crecimiento extraordinario, convirtiéndose en uno de los cauces más utilizados en la configuración del nuevo espacio familiar.

No obstante y como iremos viendo a lo largo de las próximas páginas, de las dos modalidades de adopción, la que más ha aumentado ha sido la adopción internacional.

Junto a este crecimiento han ido surgiendo nuevas demandas de las familias, que en un principio se centraban más en la información sobre los procesos, y que ahora ha demandado nuevos servicios.

El objetivo de nuestro trabajo es hacer hincapié en estas nuevas demandas que acompañan los momentos pre y post adopción y comentara algunas iniciativas al respecto.

Con el fin de ofrecer una visión global, comenzaremos recogiendo los requisitos y fases desde que se inicia el proceso, para ir analizando las características del mismo y ofrecer algunas propuestas de orientación y formación familiar que en la actualidad se están llevando a cabo.

PALABRAS CLAVE: Proceso de adopción, adopción internacional, experiencias de formación familiar.

ABSTRACT

Adoption has increased extraordinarily in the last few years and has become one of the most common ways of shaping the new family environment.

However, and as we shall see in the following pages, out of the two modalities, international adoption is the one that has increased the most. Together with this increase new family demands have appeared. At first they mainly focused on the information of the processes and have now asked for our services.

The goal of our work is to emphasise these new demands that go with the pre and post adoption moments and comment on some initiatives in this regard.

With the aim of giving a global image, we shall begin by collecting the requirements and phases from the beginning of the process in order to analyse its characteristics. We also want to offer some guidance and family training proposals that are carried out nowadays.

KEY WORDS:

Adoption process, international adoption, family training experiences.

INTRODUCCIÓN: LINEAS DEFINITORIAS DE LA FAMILIA ACTUAL

El modelo tradicional de familia ha experimentado grandes cambios en los últimos años y la tipología se ha diversificado. Desde el modelo de familia extensa a la monoparental, la configuración de su estructura alberga una amplia variabilidad.

La explicación a estos cambios, debemos buscarla, entre otras causas, en el surgimiento de los nuevos modelos de convivencia y las condiciones que explican su aparición

(Androher, 2003):

- La reducción del núcleo familiar: ya hicimos referencia a este aspecto anteriormente. Esta reducción viene motivada por el retraso de la nupcialidad, la permanencia en el núcleo familiar paterno, el retraso en el nacimiento del primer hijo y la baja tasa de natalidad.
- La creciente desinstitucionalización de la familia: fenómeno motivado sobre todo por el retraso en la estabilidad de las uniones ya sea matrimonio formal u otras formas de cohabitación.
- Reducción del nivel de fertilidad: cada vez es mayor el número de parejas con un solo hijo y el aumento del número de ellas que tienen que recurrir a tratamientos de este tipo para conseguirlo. Los datos del INE indican que en España la tasa de natalidad es de 1,37, muy por debajo de muchos países de la Unión Europea.
- Condicionamiento de los factores políticos y económicos: las crisis económicas, la incorporación de la mujer al mundo laboral y el modelo cultural que de ello se deduce hacen que la estructura y la cultura familiar tenga una diferente valoración.
- Influencia de la globalización: la comunicación global de los seres humanos permite el intercambio y la permeabilidad de otros modelos familiares, principalmente a través del fenómeno de la inmigración.
- La propia evolución de la institución como respuesta adaptativa a los nuevos cambios experimentados.

Todos estos factores marcan determinan los nuevos modelos familiares y las relaciones dentro de la institución.

Aún a consta de despreciar algunos significativos, nosotros nos vamos a centrar exclusivamente en uno de ellos: el nuevo modelo de familia originado por los procesos de adopción.

I. El proceso de adopción en España

Como ya indicamos anteriormente, la adopción ha experimentado un gran aumento y dentro de las dos modalidades: nacional e internacional, la segunda ha registrado

un mayor crecimiento. Antes de pasar a la descripción de los procesos de adopción nacional e internacional, queremos realizar algunas reflexiones de lo que lleva aparejado este proceso desde un punto de vista social, educativo y psicológico.

ASPECTOS A CONSIDERAR EN LOS PROCESOS DE ADOPCIÓN:

Jesús Palacios, reconocido catedrático de psicología evolutiva y de la educación de la Universidad de Sevilla ha dedicado en los últimos años un gran esfuerzo al estudio de los procesos de acogimiento familia y adopción.

Tomando como referencia sus estudios, trataremos de delimitar el problema. La experiencia de la paternidad viene acompañada de una enorme responsabilidad. Cuando el hecho de ser padres llega a través de un proceso de adopción, a menudo viene acompañado de lo que Jesús Palacios denomina las cuatro ilusiones (2007):

1. La ilusión de que los niños y niñas adoptados serán niños como los demás y sólo se diferencian en la forma de incorporación a la familia. Detrás de esta percepción hay un proceso de elaboración de la propia identidad y asunción de su historia pasada, con la carga afectiva que esto representa.
2. La ilusión de que la adopción supone sólo ganancia para los adoptados. Efectivamente muchos se hallan en situaciones límites, pero a ellas hay que sumar un sentimiento de pérdida de la familia biológica y lo que para ellos supuso.
3. La ilusión de que la vida del menor comienza en el momento de la adopción. No existe un cero real, sino relativo, al que hay que sumar las experiencias pasadas.
4. Y por último la ilusión de que el amor todo lo puede. Que duda cabe que el papel del afecto es muy poderoso, pero hay que sumar una serie de factores psicoevolutivos que han acompañado su proceso de maduración y que forman parte de su historial.

Todos estos factores acompañan el antes y el después del proceso y los padres adoptantes han de tenerlos muy presentes.

Por ello queremos hacer seguidamente una breve reflexión de cual es el perfil más general de padres que demandan adopción, no sin antes aclarar que la diversidad es mucha y no se puede hablar de un perfil generalizable.

Las líneas definitorias encontradas son las siguientes:

- La mayoría de los futuros adoptantes son pareja. Aunque la proporción de monoparentales está creciendo, se encuentra en torno a un 12% en adopción internacional
- El 75% de las familias adoptantes tienen en su configuración familiar solamente hijos adoptados, frente a un 25 % que cuentan con hijos biológicos

- La mayoría adopta solo un niño, frente a un 20% que adopta más de uno
- Cuando se produce la adopción, la mayoría de las familias llevan un periodo de convivencia largo, de unos 16 años de media. La diferencia es considerablemente mayor que en el caso de los padres biológicos la llegada del primer hijo.
- La media de edad de los padres adoptantes supera en 10 años a los padres biológicos, siendo la adopción una de las últimas alternativas para conseguir una familia. Este hecho motiva en muchos casos la elección del país de destino, animados por la rapidez en los trámites y la menor edad de los adoptados

A continuación recogemos los aspectos más significativos de cada una de las modalidades para centrarnos en un segundo momento en la adopción internacional (fuente: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales)

La adopción nacional

La adopción es una institución jurídica de integración familiar que, por medio de una decisión judicial, crea entre adoptante/s y adoptado un vínculo de filiación idéntico al de los hijos por naturaleza, al mismo tiempo que se extinguen, salvo excepciones, los vínculos jurídicos entre el adoptado y su familia biológica. La adopción una vez constituida es irrevocable.

Requisitos

Por parte del adoptante:

- Ser mayor de veinticinco años. En la adopción por ambos cónyuges basta que uno de ellos haya alcanzado dicha edad.
- Tener, por lo menos, catorce años más que el adoptado.
- Haber sido declarado idóneo para el ejercicio de la patria potestad por la entidad pública competente.

Por parte del adoptado:

- Sólo se podrá adoptar a los menores de dieciocho años que no estén emancipados. Por excepción, será posible la adopción de un mayor de edad o de un menor emancipado cuando, inmediatamente antes de la emancipación, hubiere existido una situación no interrumpida de acogimiento o convivencia, iniciada antes de que la persona que va a ser adoptada hubiere cumplido los catorce años.
- No se puede adoptar a un descendiente ni a un pariente en segundo grado de la línea colateral por consanguinidad o afinidad.

Órganos competentes:

Son competentes para tramitar el expediente de adopción en el ámbito administrativo, los servicios de protección de menores de las Comunidades Autónomas y de las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla.

La constitución de la adopción sólo es posible judicialmente, siendo competente para dicha constitución a propuesta de la Entidad Pública de Protección de Menores, el juez de Primera Instancia/familia del domicilio de la entidad y, en su defecto, el del domicilio del adoptante.

Procedimiento de adopción:

Para iniciar un expediente de adopción el interesado debe dirigirse a la Entidad Pública competente de su lugar de residencia (servicio de protección de menores de la ciudad en donde resida) para cumplimentar una solicitud de adopción, a la que se acompañan los documentos básicos necesarios.

- Certificado de nacimiento.
- Certificado de matrimonio, en su caso.
- Certificado de penales.
- Certificado médico.
- Certificado de ingresos económicos.

Una vez presentada la solicitud de adopción, el equipo multiprofesional del servicio de protección de menores, realiza un estudio psico-social de los solicitantes, que permite valorar la capacidad para adoptar y que resuelve sobre su idoneidad para el ejercicio de la patria potestad.

Posteriormente la entidad pública presenta el expediente de propuesta previa al juez competente, al que se adjunta todos los documentos necesarios.

No se requiere propuesta previa de la Entidad Pública, cuando en el menor que va a ser adoptado concorra alguna de las circunstancias siguientes:

- Ser huérfano y pariente del adoptante en tercer grado por consanguinidad o afinidad.
- Ser hijo del consorte del adoptante.
- Llevar más de un año acogido legalmente bajo la medida de un acogimiento pre-adoptivo o haber estado bajo su tutela por el mismo tiempo.
- Ser mayor de edad o menor emancipado.

La adopción internacional

La adopción de un niño de origen extranjero constituida por la competente autoridad extranjera, se regirá por la Ley del adoptando en cuanto a capacidad y consenti-

mientos necesarios, si se constituye por Juez español, se regirá por la ley española y deberá observarse la ley nacional del adoptando en lo que se refiere a su capacidad y consentimientos necesarios: 1.º Si tuviera su residencia habitual fuera de España. 2.º Aunque resida en España, si no adquiere, en virtud de la adopción, la nacionalidad española.

Requisitos

El ciudadano español que desea adoptar un niño de origen extranjero, debe cumplir los requisitos previstos en la ley relativa a la adopción del país de origen del niño y asimismo los requisitos previstos en la legislación española, es decir:

- Ser mayor de veinticinco años.
- Tener, al menos, catorce años más que el adoptado.
- Haber sido declarado idóneo por la Entidad Pública competente en España (servicios de protección de menores de su ciudad de residencia). Sin esta declaración de idoneidad, la adopción constituida en el extranjero, no surtirá efectos en España.

También debe tenerse en cuenta que no será reconocida en España como adopción la constituida en el extranjero por adoptante español, si los efectos de aquélla no se corresponden con los previstos por la legislación española.

Procedimiento de adopción

Para iniciar un expediente de adopción internacional, es necesario, dirigirse a la Entidad Pública competente de su lugar de residencia (servicio de protección de menores de la ciudad en donde resida) a fin de:

Presentar la solicitud de adopción para el país en el que desean realizar una adopción, siempre que se den las circunstancias necesarias para ello.

Que se realice, por el equipo multiprofesional de los servicios de protección de menores de su lugar de residencia, el estudio psico-social, que permita valorar la capacidad para adoptar y que da lugar a la declaración de idoneidad para el ejercicio de la patria potestad y sin la cual no puede reconocerse efectos a la adopción constituida en el extranjero.

Una vez obtenida la idoneidad, se constituye el expediente con toda la documentación requerida en la legislación del país de origen del niño.

Toda la documentación debe ser debidamente legalizada, autenticada y traducida, en su caso.

Concluido el expediente, la Administración lo envía al organismo competente del país de origen del niño.

Una vez el expediente en el Organismo competente del país del niño, es estudiado por éste, para poder realizar la asignación de un niño, pasando posteriormente el expediente a la instancia judicial competente, quien dictará la resolución de adopción.

Con el fin de que dicha resolución produzca efectos en España deberá ser registrada bien en el Registro Civil del Consulado correspondiente, o bien, una vez en España, en el Registro Civil Central.

En el caso de que la adopción se realice entre países que formen parte del Convenio de la Haya, la tramitación se hará de acuerdo al procedimiento contemplado en el mismo.

Otra alternativa de tramitación: Tramitación de un expediente de adopción en un país extranjero a través de Entidades Colaboradoras de Adopción Internacional (ECAIs).

Las Entidades Colaboradoras de Adopción Internacional (ECAIs) para poder mediar en la tramitación de un expediente de adopción internacional deberán estar habilitadas con este fin por el Órgano competente de la Comunidad Autónoma y autorizadas por el Órgano competente del país en el cual quieren desarrollar su trabajo. Estas Entidades actúan en el país de origen del niño a través de un representante, debidamente autorizado, quien se encargará de promover y seguir el trámite del expediente en el país de acuerdo con la legislación local.

Para poder firmar un contrato de mediación en adopción internacional con una ECAI se requiere previamente haberlo comunicado a los Servicios de protección de menores de la Comunidad Autónoma para que estos, una vez emitido, en su caso, el certificado de idoneidad, lo remita a la ECAI correspondiente, unido a los informes psico-sociales y, cuando corresponda, el compromiso de seguimiento post-adopción de los solicitantes.

Órganos competentes

En España:

Las Entidades Públicas competentes en materia de protección (servicios de protección de menores de las Comunidades Autónomas), son los órganos competentes para recibir y tramitar las solicitudes, expedir los certificados de idoneidad y los certificados de compromiso de seguimiento post-adopción correspondientes.

En el extranjero:

Los organismos a los que, de acuerdo con su legislación interna, estén atribuidas esas funciones

Conceptos Clave:

Con el fin de que los procesos de adopción se vean claramente, vamos a incluir a continuación un breve glosario de términos propios:

Adopción Plena:

Resolución formal de autoridad extranjera en virtud de la cual entre adoptante o adoptantes y adoptado surgen vínculos jurídicos idénticos, a los que resultan de la filiación biológica y supone:

- la equiparación absoluta de la filiación adoptiva a la filiación biológica
- es irrevocable
- se constituye en virtud de una Resolución Judicial en forma de Auto

Adopción Simple:

Resolución formal pronunciada en el país de origen del niño por la que:

- los vínculos legales del niño con su familia no se rompen totalmente
- la adopción puede revocarse
- situación jurídica que no tiene reconocidos efectos en España

Sobre este tipo de adopciones es importante que se reciba asesoramiento en los Servicios de menores de la Comunidad Autónoma.

Tutela o Guarda:

Resolución formal del país extranjero, en virtud de la cual el juez no resuelve una adopción, aunque esta figura esté regulada para la adopción por nacionales de ese país, sino que otorga una tutela, guarda o autorización para ser posteriormente adoptado en el país receptor. En dicha Resolución debe constar expresamente la finalidad de adopción en el país de recepción.

Entidad Colaboradora de Adopción Internacional (ECAI):

Son Asociaciones o Fundaciones acreditadas por las Comunidades Autónomas sin ánimo de lucro, legalmente constituidas en cuyos estatutos figuran como fin la protección a la infancia y que reuniendo los requisitos previstos en las normas reguladoras obtenga la correspondiente habilitación por parte del órgano competente de cada Comunidad Autónoma para intervenir en funciones de mediación en la adopción internacional en los términos y condiciones reguladas en las normas, así como tienen la correspondiente habilitación por parte del órgano competente del país extranjero con el que trabajan.

Kafala:

Es una forma de cuidado establecida por la Ley Islámica (esta ley no contempla la figura de la adopción por ser contraria a su religión), reconocida legalmente y considerada definitiva. Según esta institución de protección, el niño no adquiere ni el apellido de la familia que los acoge ni derechos hereditarios, de conformidad con el precepto de la Ley Islámica, según el cual, los lazos de sangre no pueden modificarse.

Se trata de una guardia que se constituye a través de un acta notarial.

Turno de Intervención profesional para la Adopción Internacional T.I.P.A.I:

Son los profesionales de los Colegios Oficiales de Psicólogos y los Diplomados en Trabajo Social que por Convenio de Colaboración firmado con las Administraciones competentes en la materia realizan, siempre que la familia lo haya elegido, el estudio psicosocial necesario para que la Comunidad Autónoma emita el Certificado de Idoneidad requerido para la tramitación de la Adopción Internacional. Conlleva un coste pero es un procedimiento más ágil.

II. La orientación familiar y el acompañamiento en los procesos de adopción: algunas experiencias

La Orientación Familiar y los Modelos de Intervención

La orientación familiar en lo concerniente a su aspecto académico es una disciplina de reciente aparición, que podemos definir como (Ríos González, 1984) “*Conjunto de técnicas, métodos, recursos y elementos encaminados a fortalecer las capacidades evidentes y latentes que tienen como objetivo el refuerzo de los vínculos que unen a los miembros de un sistema familiar para que puedan alcanzar los objetivos que tiene la familia como agente o institución educativa*”.

Aunque las concepciones teóricas son muy diversas, nosotros nos vamos a centrar en el modelo sistémico por uno de los más utilizados en nuestro país.

El modelo sistémico parte de la idea de que los sistemas no pueden ser comprendidos por medio del análisis y que las propiedades de las partes sólo se entienden en el contexto de un conjunto mayor. El pensamiento sistémico se centra en los principios esenciales de la organización y no en los componentes básicos.

El vocablo sistema se entiende como (Miller, 1978) “*Conjunto de elementos en interacción dinámica, en el cual el estado de cada uno de los elementos está determinado por el estado de cada uno de los otros*”.

Este modelo de análisis se ha aplicado a varios ámbitos de las ciencias puras y aplicadas y dentro de ellas al análisis del modelo familiar.

Atendiendo a su complejidad y apertura los sistemas se clasifican (Boulding) en Cerrados y Abiertos. Los cerrados a su vez se clasifican en: 1) De estructura estática,

2) Sistema elemental dinámico, y 3) Sistema cibernético autorregulado. Respecto a los sistemas abiertos podemos hablar de 1) Abierto elemental, 2) Socio-genético, 3) Animal, 4) Social y 5) Trascendental.

La distinción entre sistemas abiertos y cerrados, nos permite incluir la familia dentro de los primeros. La familia podría considerarse como un subsistema dentro de otros más amplios (la sociedad) y la familia nuclear, a su vez sería un subsistema dentro de la familia extensa. En ella podríamos hablar de varios subsistemas: parental, conyugal, fraterno.

Uri Bronfenbrenner en 1979 desarrolla una nueva perspectiva para la investigación del desarrollo humano. Realiza una jerarquía con los siguientes niveles: microsistema, macrosistema, mesosistema y ecosistema. Dentro del microsistema están la familia, la escuela y el grupo de iguales, manteniendo relaciones entre ellos en función de diferentes roles y funciones sociales.

Con conclusión podemos afirmar que la familia es considerada con uno de los sistemas o subsistemas sociales básicos, presentando gran variabilidad en cada contexto social. Los modelos de intervención familiar, tanto de orientación como de mediación toman como referencia estas características señaladas.

El Acompañamiento en los procesos de adopción:

Todo proyecto de paternidad va acompañado de no pocas incertidumbres, pero estas se multiplican cuando la vía de origen del mismo es la adopción.

Hay tanta variabilidad de procesos como tipos de familia. No obstante vamos a marcar aquellos hitos significativos del proceso que, a nuestro entender, precisan de apoyo y acompañamiento específico.

- El primero está ligado a la toma de decisiones antes de comenzar el proceso. Debe ser madurada y consensuada entre los miembros de la familia, en el caso de que sean varios.
- Un elemento que ayuda a discernir es la formación inicial de los padres adoptantes. Resuelve muchas dudas comunes y mejora el proceso de maduración.
- A menudo se cree que el proceso de adopción ha finalizado con la inscripción en el registro civil del menor y el libro de familia. Nada más alejado de la realidad: el proceso que sigue es tanto o más significativo que el anterior, y va parejo al ciclo vital. Es por ello que en el apartado siguiente, hemos querido incidir en las ayudas y recursos dirigidas al mismo.
- Atendiendo a la edad cronológica de los adoptados, cuando son menores de 5 años, las necesidades de información sobre su adopción no suelen presentar problemas significativos y las demandas de ayuda de los padres suelen ser sobre las características psicoevolutivas y las posibles alteraciones del proceso normal de crecimiento
- En edades comprendidas entre los 6 y los 12 años, la preadolescencia va acompañada de procesos de desarrollo cognitivo que hacen surgir en los niños nume-

rosas cuestiones sobre su origen y en algunos casos supone afrontar el sentimiento de pérdida

- Por último, en el periodo comprendido entre los 12 y los 17 años, la configuración de la propia personalidad lleva aparejada conflictos de crecimiento. En algunos casos las demandas de los hijos adoptados van en la dirección de conocer in situ sus orígenes. Es en esta etapa donde la comprensión y la comunicación padres-hijos debe intensificarse.

Apoyos y Recursos:

Tomando como referencia la concepción de la familia como subsistema, el número de miembros, características y relaciones entre ellos, puede analizarse en diversos momentos.

Uno de ellos es la llegada de un nuevo miembro al seno familiar. El hecho de que la incorporación del nuevo miembro sea a través de un proceso de adopción y más específicamente del ámbito internacional, hace que el subsistema familiar se reorganice para acogerle.

Como decíamos al comienzo del artículo, la adopción internacional ha aumentado de forma exponencial en los últimos años, pero junto a este fenómeno no siempre han surgido las redes de apoyo necesarias. La formación y seguimiento de los padres adoptantes se ha perfilado como una forma adecuada de solucionar gran número de problemas.

Los datos manejados por la Gerencia de los Servicios Sociales nos indican que en la mayoría de los casos, los padres adoptantes refieren como su principal apoyo en el proceso a sus familiares.

No obstante, cada vez son más los que demandan el asesoramiento o la intervención de profesionales especializados.

Algunas Experiencias:

Para paliar estas carencias en el año 2005 la Comunidad Autónoma de Castilla-León puso en marcha dos experiencias que han dado resultados muy positivos.

1. ***El Servicio Regional de Información y Orientación de Adopción***, en colaboración con la Asociación Regional de Familias Adoptantes (ARFA), atendido por Trabajadores Sociales y un Administrativo. Proporciona información sobre el proceso y las diversas opciones.
2. ***El Servicio de Formación y Apoyo a las Familias de Adopción***, también en colaboración con ARFA.

Vamos a centrarnos en este segundo por ser una de las experiencias más valoradas, por conocer de primera mano y parecernos adecuada a las necesidades de las familias adoptantes de la región.

La estructura de las acciones formativas está relacionada con las diversas circunstancias y momentos de evolución de la estructura familiar en el proceso de adopción, a las que hicimos referencia en el apartado anterior.

La Comunidad Autónoma de Castilla y León no es, desde el punto de vista numérico, la Comunidad española que más adopciones registra, pero sí ha experimentado un gran crecimiento, teniendo en cuenta el elevado número de provincias que tiene. Recogemos los últimos datos publicados, a falta de la actualización de los mismos.

La siguiente tabla recoge los datos del año 2005: (Fuente: Gerencia de Servicios Sociales)

PROVINCIA	Nº EXPEDIENTES PRESENTADOS (AÑO 2005)	Nº SOLICITUDES PENDIENTES AÑO 2005
ÁVILA	5	51
BURGOS	11	84
LEÓN	10	138
PALENCIA	0	143
SALAMANCA	7	109
SEGOVIA	6	58
SORIA	4	21
VALLADOLID	12	140
ZAMORA	3	53
TOTAL	58	697

Con estas cifras en continuo aumento, la Comunidad autónoma ha puesto en marcha la “Escuela de Familias” para dar respuesta a las necesidades del colectivo de familias adoptantes, en dos momentos:

- pre-adoptivo: orientado a la formación y preparación para el proceso
- post-adoptivo: orientado a la resolución de problemas surgidos en la

Nueva familia en diferentes momentos de su evolución y crecimiento

Recogemos a continuación la propuesta, desde su fundamentación teórica y la puesta en práctica de los diferentes programas:

La adopción, como forma de paternidad, implica responsabilidades específicas. No sólo referidas a cuestiones administrativas y legales, sino también relacionadas con procesos psicoeducativos y emocionales de los niños adoptados.



Este Programa de Apoyo, articulado a través de varios Cursos, trata de convertirse en una adecuada herramienta para uso de las familias adoptivas. Las familias pueden elegir en qué momento pueden hacer uso de estos recursos y durante cuánto tiempo, teniendo la certeza de que, independientemente de la etapa del ciclo evolutivo familiar en que se encuentren, este Programa de Apoyo puede serles de ayuda.



Las familias adoptivas son conscientes de estas responsabilidades, pero también, a menudo se encuentran necesitadas de información y formación específicas sobre su condición de padres adoptivos.



La Junta de Castilla y León, sensible a estas demandas, recoge en su reciente Ley 14/2002, de 25 de Julio, Promoción, Atención y Protección a la Infancia en Castilla y León estas inquietudes, promoviendo el apoyo de los padres adoptivos, siendo una vía el facilitar el acceso de las familias a una formación que favorezca la plena integración y desarrollo del niño adoptado.



Curso 1



¿LA ADOPCIÓN ES PARA MI? PARA FAMILIAS EN PROCESO DE DECISIÓN

Personas y familias que:

- estén inmersas en una situación de toma de decisión con respecto a la adopción.
- duden sobre la elección de la adopción como forma de paternidad/maternidad.
- aún no se han decidido por a adopción
- no han iniciado trámites dirigidos claramente a la adopción, aunque hayan buscado información y asesoramiento

- Proceso de toma de decisiones: estrategias resolutivas.
- Implicaciones psicoemocionales de la adopción.
- Información Básica: tipos de adopción, proceso y requisitos.

- 3 Sesiones de Trabajo de hora y media cada una de ellas.
- Periodicidad semanal.
- De 6 a 12 participantes por grupo.

Curso 2



ESPERANDO LA LLEGADA DE NUESTRO HIJO PARA FAMILIAS EN SITUACIÓN DE ESPERA DE ADOPCIÓN

Personas y familias que:

- estén esperando la asignación de un niño.
- han optado por la adopción nacional y aún no han sido valoradas, estando en situación de espera.
- han optado por la adopción internacional y ya tienen la idoneidad, estando esperando la asignación de un menor.

- Fases en el proceso de adopción.
- Aspectos funcionales del Tiempo de Espera.
- Pautas para el Control de la Ansiedad.
- El Encuentro y el Acoplamiento.

- 6 Sesiones de Trabajo de hora y media cada una de ellas.
- Periodicidad semanal.
- De 6 a 12 participantes por grupo.

Curso 3



**VIVIENDO CON
MI HIJO
PARA FAMILIAS
ADOPTIVAS CON
NIÑOS MENORES
DE 6 AÑOS**

Personas y familias que hayan adoptado a niños que tengan en la actualidad menos de seis años, independientemente del tiempo que lleven conviviendo con el niño.

- Características evolutivas del niño hasta los seis años. Características diferenciadoras en los niños adoptados.
- El desarrollo del apego emocional.
- Funciones parentales generales y específicas de los padres adoptivos de niños en este periodo.
- La comunicación a los hijos sobre su condición de adoptados. La revelación de los orígenes. Estrategias funcionales.
- Modelos de Abordaje de dificultades específicas relacionadas con la adopción.

- 6 Sesiones de Trabajo de hora y media cada una de ellas.
- Periodicidad semanal.
- De 6 a 12 participantes por grupo.

Curso 4



**LA ADOPCIÓN
CONTADA A MI
HIJO
PARA FAMILIAS
ADOPTIVAS CON
NIÑOS DE 7 A 12
AÑOS**

Personas y familias que hayan adoptado a niños que tengan en la actualidad más de 7 y menos de 12 años, independientemente del tiempo que lleven conviviendo con el niño.

- Características evolutivas del niño de 7 a 12 años. Características diferenciadoras en los niños adoptados.
- El desarrollo del apego emocional. Fases y necesidades específicas en esta etapa.
- Funciones parentales generales y específicas de los padres adoptivos de niños en este periodo.
- La comunicación a los hijos sobre su condición de adoptados. Estrategias funcionales.
- La revelación de los orígenes. Pautas funcionales.
- El abordaje de problemas concretos relacionados con la adopción.

- 6 Sesiones de Trabajo de hora y media cada una de ellas.
- Periodicidad semanal.
- De 6 a 12 participantes por grupo.

Curso 5



LA ADOPCIÓN Y LOS ADOLESCENTES PARA FAMILIAS ADAPTIVAS CON HIJOS ADOLESCENTES DE 12 A 17 AÑOS

Personas y familias que hayan adoptado a niños que tengan en la actualidad entre 12 y 17 años, independientemente del tiempo que lleven conviviendo con el niño.

- Características evolutivas del adolescente.
- Características diferenciadoras en los niños adoptados que llegan a la adolescencia.
- El desarrollo de la identidad y autonomía.
- Fases y necesidades específicas en esta etapa.
- Funciones parentales generales y específicas de los padres adoptivos de hijos en este periodo de la adolescencia.
- La comunicación a los hijos sobre su condición de adoptados. La revelación de los orígenes.
- Estrategias funcionales.
- El abordaje de problemas concretos relacionados con la adopción.

- 6 Sesiones de Trabajo de hora y media cada una de ellas.
- Periodicidad semanal.
- De 6 a 12 participantes por grupo.

El calendario y la temporalización de los diferentes programas es el siguiente(*Datos referidos a la Memoria Anual de Actividades 2006*)

Curso N° 2 « ESPERANDO LA LLEGADA DE NUESTRO HIJO»

- León: Sábados de Febrero (4,11,18 y 25).
- Palencia: Miércoles de Febrero (1,8,15 y 22)
- Valladolid:
 - Grupo A (Martes de Febrero:7,14,21 y 28)
 - Grupo B (Sábados de Febrero:4,11,18 y 25)

Curso N° 3 «VIVIENDO CON MI HIJO»

- Burgos: Martes de Marzo (7,14,21 y 28)
- León: Sábados de Marzo (4,11,18 y 25)
- Palencia: Miércoles de Abril (5,12,19 y 26)
- Salamanca: Martes de Marzo (7,14,21 y 28)
- Valladolid:

- Grupo A (Martes de Marzo 7,14,21 y 28)
- Grupo B (Sábados de Marzo 4,11,18 y 25)

Curso N° 4 «LA ADOPCIÓN CONTADA A MI HIJO»

- León: Sábados de Abril (1,8,22 y 29)
- Valladolid: Martes de Abril (4,11,18 y 25)

Además de esta formación orientada desde el proceso, la Escuela de Familia ha ampliado sus cursos a aquellos aspectos psicoeducativos que forman parte del día a día.

III. Conclusiones:

Vamos a tratar de recoger en este apartado los principales aspectos tratados:

- La familia actual ha experimentado un gran número de cambios en los últimos años. Uno de los más acusados respecto al censo de población es la reducción de la fertilidad.
- Frente a ello, se ha producido un gran aumento de los procesos de adopción como una forma de configuración familiar. De las dos modalidades existentes, la que más ha aumentado ha sido la adopción internacional. España se ha convertido en los últimos años en uno de los países que más niños adopta en el extranjero. En el año 2005, los españoles adoptaron 5.423 niños, la mitad de ellos en China. En relación con otros países del ámbito europeo, es el país con mayor tasa de adopciones del mundo, con un 12,3 por cada 100.000 habitantes, seguido a escasa distancia por Suecia (11 adopciones por cada 100.000 habitantes).
- Desde el punto de vista de la armonización de la legislación a nivel internacional, las pautas establecidas en el Convenio de la Haya han facilitado mucho el proceso
- La configuración del modelo familiar como resultado de procesos de adopción ya sea nacional o internacional, hace necesario el estudio de los elementos de este subsistema para ajustarlo a las nuevas necesidades..
- Resaltar la necesidad de formación en los momentos pre y post adoptivos como un elemento favorecedor del mejor acoplamiento y la integración de los nuevos miembros.
- Experiencias como la que hemos recogido de la Comunidad Autónoma de Castilla y León creemos son necesarias y permiten llevar a cabo una orientación y acompañamiento del proceso con mayores garantías.
- Queremos resaltar de la propuesta descrita la necesidad de adecuarla a las demandas de los destinatarios, bien sea antes del proceso o una vez concluido.

Las dificultades y carencias de un niño menor de seis años no tienen mucho en común con las de un adolescente de diecisiete. De ahí la importancia de que haya un proceso diferenciador.

- En materia de familia creemos que los programas de información y orientación familiar que están surgiendo eran una necesidad demandada.
- En este mismo contexto, las recientes leyes de Mediación Familiar, esperamos que suplan algunas de las carencias actuales.

IV. Bibliografía consultada

Incluimos en este apartado, dos aspectos significativos:

- El relativo a legislación, ya que si por algo se caracteriza el proceso de adopción internacional es por estar ampliamente judicializado
- Algunas referencias a páginas web de información sobre adopciones y bibliografía específica.

1. LEGISLACIÓN SOBRE ADOPCIÓN DE ÁMBITO ESTATAL

CÓDIGO (Publicado por Real Decreto de 24 de julio de 1889)	CIVIL
Ley 21/1987, de 11 de noviembre, por la que se modifican determinados artículos del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil en materia de adopción.	
Ley de Enjuiciamiento Civil, aprobada por Real Decreto de 3 de febrero de 1881	
Ley 1/2000, de 7 de enero, de Enjuiciamiento Civil	
Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil.	
Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, reformada por Ley 8/2000, de 22 de diciembre.	
Real Decreto 864/2001 de 20 de julio, por el que se aprueba el Reglamento de ejecución de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero.	
Ley General de la Seguridad Social aprobada por Real Decreto Legislativo 1/1994 de 20 de junio	
Estatuto de los Trabajadores, aprobado por el Real Decreto legislativo 1/1995, de 24 de marzo (con las modificaciones introducidas por la Ley 39/1999, de 5 de noviembre, para promover la conciliación de la vida familiar y laboral de las personas trabajadoras)	
Ley 30/1984, de 2 de agosto, de Medidas para la Reforma de la Función Pública (con las modificaciones introducidas por la Ley 39/1999, de 5 de noviembre, para promover la conciliación de la vida familiar y laboral de las personas trabajadoras)	
Ley 39/1999, de 5 de noviembre, para promover la conciliación de la vida familiar y laboral de las personas trabajadoras.	
Código	Penal
Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre.	
Registro Civil. Instrucción de 15 de febrero de 1999, sobre constancia registral de la adopción. Ministerio de Justicia. Dirección General de los Registros y del Notariado	
Decreto de 14 de noviembre de 1958, por el que se aprueba el Reglamento del Registro Civil	
Ley de 8 de junio de 1957 sobre el Registro Civil. Decreto de 14 de noviembre de 1958, por el que se aprueba el Reglamento de la Ley del Registro Civil.	

CONVENIO DE LA HAYA, DE 29 DE MAYO DE 1993, RELATIVO A LA PROTECCIÓN DEL NIÑO Y A LA COOPERACIÓN EN MATERIA DE ADOPCIÓN INTERNACIONAL

Instrumento de ratificación del referido Convenio por España. BOE núm.182. Martes 1 de Agosto de 1995. <http://www.mtas.es/guia2002/semantico/indice.htm>

Para tener una información actualizada pueden dirigirse a las paginas web de la propia Conferencia de la Haya de Derecho Internacional Privado. :

<http://www.hcch.net/e/status/adoshite.html>. Resumen - Situación de la Convención

<http://www.hcch.net/e/authorities/caadopt.html>. Autoridades Centrales

<http://www.hcch.net/e/status/stat33e.html>. Situación de la Convención.

2. LEGISLACIÓN SOBRE ADOPCIÓN DE ÁMBITO AUTONÓMICO

Las Comunidades Autónomas han legislado, en el ámbito de sus competencias, en materia de adopción en sus leyes de protección de menores y específicamente en materia de acreditación de entidades colaboradoras de adopción internacional. (Ver direcciones páginas web en la relación de **Organismos Públicos de Protección de Menores.**)

- Alberdi, I. (dir.)(1995). *Informe sobre la situación de la familia en España*. Madrid. Ministerio de Asuntos Sociales
- Amorós Martí, P(1987). *La adopción y el acogimiento familiar*. Madrid. Nancea
- Androher, S (2003). “Desafíos del derecho de familia en una sociedad intercultural.”. En D. Borobio (Coord.) (2003). *Familia e Interculturalidad*. Salamanca. Publicaciones. Universidad Pontificia de Salamanca.
- Bertalanffy. L. von (1962). *General System Theory-A Critical Review*. *General Systems Yearbook*. Pág 7.
- Brodzinsky, D.M. y Palacios Gonzalez, J. (2005). *Psychological issues in Adoption: Research and Practice*. Westport. Praeger.
- Delgado, M. (1993). “Cambios recientes en el proceso de formación de la familia”.
- Miller, J.G. (1978). *Living systems*. McGraw-Hill. New Cork
- Palacios González, J. y Sanchez Sandoval, León Manso, E., Amorós Martí, P., Fuentes Pelaez, N. y Fuertes, J. (2006). *Programa de formación para la adopción internacional*. Sevilla. Consejería para la Igualdad y Bienestar Social. Junta de Andalucía.
- Palacios González, J. y Sanchez Sandoval, y León Manso, E. (2007). *La aventura de la adopción internacional. Los datos y su significado*. Barcelona. Fundación Gallifa.
- Palacios González, J. y Sanchez Sandoval, y León Manso, E. (2005). *Adopción internacional en España: un nuevo país, una nueva vida*. Madrid. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

- Palacios González, J., y Paniagua, G. (2005). *Educación Infantil. Respuesta educativa a la diversidad*. Madrid. Alianza Editorial.
- Pérez Díaz, V. y otros. (2000). *La familia española en el año 2000*. Madrid. Visor
- Quintana, JM (1993). "Educación familiar" en varios, Diccionario de ciencias de la educación. Madrid. Santillana.
- Revista Española de Investigaciones Sociológicas*. N.64. 123-153pp.
- Ríos González, J.L. (1984). *Orientación y terapia familiar*. Madrid. Instituto de Ciencias del hombre.
- Triseliotis, J. (1998). *El trabajo en grupo en la adopción y el acogimiento familiar*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Madrid.
- www.andeni.org
- www.arfacyl.org (Asociación Regional de Familias Adoptantes de Castilla y León, ARFA)
- www.galeon.com
- www.jcyl.es/servicios-sociales/infancia/adopcion_internacional
- www.madrid.org/servicios_sociales/immf/adopoint.htm
- www.mtas.es/sgas/Formación/Plan_2006InfFam/

La práctica del ‘acompañamiento educativo’ desde la tutoría en situaciones de duelo

Agustín de la Herrán
Mar Cortina

RESUMEN

Este artículo es continuación de un trabajo iniciado en 1998 y dirigido al enriquecimiento de la formación del profesorado desde la Didáctica y la Orientación Educativa, que en conjunto se ha venido a denominar “Educación para la Muerte” y “Didáctica de la Muerte” (A. de la Herrán et al., 1999; A. de la Herrán, y M. Cortina, 2006). Los autores, concretan una ‘metodología de intervención didáctica paliativa’, contrastada en la práctica con evaluación positiva, que se pretende objetivar y someter a debate para ser desarrollada por el tutor. Para una mayor potencialidad didáctica, se ha optado por su presentación desde varios ejemplos, deteniéndonos en cada uno de ellos en su descripción, su interpretación y la actuación recomendada conforme al modelo propuesto, que se ha denominado ‘acompañamiento educativo’. Para su comprensión integral se recomienda, por tanto, revisar la totalidad de los casos. El aspecto más destacado de este modelo de intervención tutorial es precisamente que se propone al tutor –y no al orientador– como ‘acompañante didáctico’. En principio, es el tutor la persona con vínculo afectivo, quien mejor conoce al alumno y quien más interactúa con la familia. Por tanto, salvo excepciones (indicadores de W.C. Kroen, 2002), el tutor/a ha de ser la persona que, con formación adecuada, mejor pueda desempeñar desde su función orientadora el ‘acompañamiento educativo’.

PALABRAS CLAVE: Educación para la muerte, formación, enseñanza, didáctica, orientación, tutor

ABSTRACT

This article is continuation of an work initiated in 1998 and directed to the enrichment of the formation of the teaching staff from the Didactics and the Educative Direction, that altogether has come to denominate “Education for the Death” and “Didactics of Death” (A. de la Herrán el al., 1999; A. de la Herrán, y M. Cortina, 2006). The authors, make specific one methodology of paliative didactic intervention, contrasted actually with positive evaluation, that is tried to objetive and to put under debate to be developed by the tutor. For a greater didactic potentiality, it has been decided on its presentation from several examples, stopping to us in each one of them in its description, its interpretation and the performance recommended according to the proposed model, that has denominated ‘educative support’. For its integral understanding it is recommended, therefore, to review the totality of the cases. The most outs-

tanding aspect of this model of tutorial intervention is indeed that it sets out to the didactic tutor- and not to the orientation one- like 'accompanying'. In principle, is the tutor the person with affective bond, that better knows the student and who interacts more with the family. Therefore, except for exceptions (indicating of W.C. Kroen, 2002), tutor has to be the person who, with suitable formation, better can carry out from her orientation function 'educative support'.

KEY WORDS: Education for Death, formation, teaching, didactics

I. INTRODUCCIÓN

Toda persona en general y los niños en particular sienten en torno suyo un círculo afectivo de seres queridos y cercanos de referencia, que son esenciales para su equilibrio personal y su vida actual y futura. ¿Qué puede hacer un tutor cuando ese círculo es abierto o es roto por la muerte de alguna de ellas? Lo habitual es remitir al orientador/a, que suele ser una figura desconocida para el niño y con la que antes no existía ninguna clase de vínculo. No creemos que sea ésta la mejor opción, que consideramos una alternativa espontánea o tradicional. Y no la consideramos la más adecuada por varias razones: 1) La principal es la falta de vínculo afectivo a priori con el niño y sus padres. 2) Existe una preparación específica insuficiente en el colectivo de orientadores. 3) Los niños y los adolescentes, con un acompañamiento adecuado, pueden y tienden a superar su duelo en un tiempo prudencial. 4) Se trata de un modelo de intervención contrastado que asocia un desenlace positivo en la mayor parte de los casos. Todo ello nos anima a expresarlo y a someterlo a debate, tanto con la comunidad académica como profesional.

II. ALGUNAS CLAVES METODOLÓGICAS

Finalidad

La opción convencional diría que ante una situación de ruptura del círculo afectivo cercano, lo que habría que hacer es *remendarlo*, cerrar ese círculo. Nosotros proponemos otra cosa: mutarlo en espiral, *espiralizarlo* para continuar la andadura con mayor conciencia. Equivaldría a cerrarlo, pero también a aprender y a crecer con la experiencia.

El egocentrismo como punto de partida

¿Cómo se tiende a responder al dolor de un niño o un adulto relacionado con el dolor del niño (padre, madre de alumno, otra maestra...)? Los tutores de Educación

Infantil, Primaria o Secundaria, orientadores, directores, compañeros... tendemos a hacerlo sin salirnos de las "cuatro regiones fronterizas"¹. O sea, desde nuestro sistema de referencia personal, docente u orientador: esquemas técnicos, predeterminaciones personales, sociales, culturales, etc., transformados o degradados a *muletillas*. Esto significa que solemos responder *egocéntricamente*, o sea, sin conciencia sensible, sin pensar desde el otro, sin creatividad y sin técnica. O sea, sin la formación necesaria aplicada.

Orientación de la metodología

Si admitimos esto, su corrección, su mejora o su evolución se basaría en otra respuesta articulada en un menor egocentrismo motivacional (inconsciente o pre-consciente), y por tanto basada en un incremento de generosidad y conciencia aplicada al conocimiento de la situación, de uno mismo y del otro. En efecto, si nos damos cuenta de que nuestra respuesta proviene de un anclaje o nudo cultural o social, podríamos pensar que se trata de una alternativa entre varias que quizá sea mejorable.

- Por ejemplo, si en un contexto escolar partimos de la base de que 'una maestra que quiere ayudar a un niño que ha sufrido una pérdida no se puede derrumbar', podemos intentar salirnos de esa referencia y admitir la posibilidad de que en algún momento sí pueda expresar lo que siente y mostrarse al niño como es y cómo siente en ese instante. ¿Acaso es nocivo *enseñar(se) a sentir* o mostrar la propia sensibilidad?
- Si en un contexto hospitalario entendemos que un niño que está próximo a morir *debe estar preparado*, a lo mejor no estamos considerando la posibilidad de que *ya lo esté* o de que *no quiera estarlo*.
- Con frecuencia nos planteamos dudas secundarias: ¿Debemos actuar con frialdad? ¿Frialdad es normalización? ¿Es bueno encariñarnos? ¿Debemos evitar llorar o expresar nuestras emociones? Nótese que estos planteamientos obedecen a una noción común: la necesidad de *muletillas* y de respuestas.
- En otras ocasiones reaccionamos en dos tiempos: Primero, basándonos en un ejercicio de imaginación que nos hace creer que nos ponemos en su lugar. Después, aconsejando compulsivamente, apoyados en consignas y de arriba a abajo: "Haz esto", "Haz lo otro", "Vete a tal sitio", "Léete aquello...". "Lo que te conviene es...", "Habla con...", etc.

1 En la antigua China existía una expresión: *Bu chu hu siyu* [literalmente, "no salirse de las cuatro regiones (fronterizas)"]. Se utilizaba para señalar que los conocimientos de alguien eran muy limitados (I. Preciado, 1996, p. 357, nota; Zhuang zi, 1996, p. 74).

En resumen, solemos empeñarnos en emplear sustentáculos y la respuesta certera a toda costa *para actuar con el niño o con los padres del mejor modo posible*. Pero hemos de considerar que quizá *no haya un mejor modo posible estándar aplicable a quien tenemos delante*, que no quepa generalizar en ningún caso. No hay recetas cerradas para esas situaciones. Pero sí hay orientaciones flexibles para *espiralizar* la situación.

Así pues, el comienzo del proceso no está compuesto de respuestas, sino de buenas preguntas. Quizá no debamos preguntarnos: “¿Cómo actuar en esa situación?”, sino “¿Cómo actuar con este niño concreto en esta situación concreta?”.

Acompañamiento empático (desde la confianza en el inconsciente)

Una alternativa formal posible, a modo de síntesis, puede ser *saliéndose de nuestros propios prejuicios y esquemas*, y desde ahí *confiando en el propio inconsciente*, en el sentido apuntado por S. Freud, y en el inconsciente de la persona acompañada, en el sentido de C.G. Jung.

¿Qué queremos decir con *acompañar confiando en el inconsciente*? Al no saber experimentar el abandono en la empatía, solemos tener poca confianza en nuestra propia capacidad de acompañar. Acompañar al otro desde esta perspectiva equivale a *dejarse llevar, sin pensarlo demasiado, automáticamente*, porque la empatía comunicativa se ha adquirido y el proceso se ha colocado en función de la persona y de sus necesidades, según la circunstancia y lo que el momento nos indica, según la situación, incluso según nuestra personalidad..., *pero colocando en el centro al otro* y desde una buena y profunda formación en Didáctica de la Muerte (A. de la Herrán, y M. Cortina, 2006), que fundamente esta actuación desde el conocimiento. Los esquemas previos y las muletillas evitan la empatía de calidad, interfieren la observación directa y distorsionan la escucha de su necesidad.

Fuentes de conocimiento

Ante una pérdida relacionada con nuestros alumnos, ¿de dónde obtener el conocimiento necesario para saber qué hacer?

- a) **Fuentes externas personales:** Uno de los caminos que siempre está abierto es el intercambio con otras personas (compañeros, padres, jefe de estudios, orien-

tador, especialistas en acompañamiento...). Así, podemos preguntar: "¿Tú qué harías?", y posibilitar el enriquecimiento debido al intercambio. Tiene la ventaja del enriquecimiento objetivo, y la desventaja de poder estar transmitiendo y demostrándonos que estamos inseguros. Deducimos que puede ser conveniente consultar a otros, bien informalmente, bien sistemáticamente (en el seno de un grupo de trabajo, un grupo de investigación-acción, etc.) cuando uno mismo lo ha meditado suficientemente

- b) **Fuentes externas bibliográficas:** Otra opción que también está al alcance de cualquiera es leer libros y artículos especializados en esta incipiente rama de la Didáctica o escritos por profesionales confiables. Pueden ayudarnos a pensar, pueden ofrecernos nuevas alternativas y puntos de vista. Tienen la doble ventaja de la rapidez y la apertura a otras percepciones, mejor si están fundamentadas y apoyadas en investigaciones válidas. Y tienen la doble desventaja de la despersonalización de la propuesta y del egocentrismo interpretativo, a saber, consultar para encontrar razones que nos ratifiquen y refuercen nuestros puntos de vista. Cuando se consultan fuentes es conveniente asegurarse de su solvencia, buscar propuestas variadas y de profesionales versados y distintos, estar abiertos a su contribución con un mínimo de humildad y estar dispuestos a cambiar las propias convicciones por las que resulten más convenientes para la persona concreta que estamos acompañando.

Aun así expresamos una caución: a veces, cuando recibimos una buena idea de otros, verbal o escrita, corremos el riesgo de apearnos a ella, convirtiéndola en una *muletilla blindada* o *súpermuletilla*.

- c) **Fuente externa e interna a la vez (el otro en nosotros como fuente de conocimiento):** Admitiendo el valor de lo anterior, lo realmente útil es *activar nuestra conciencia bien surtida de receptividad, conocimiento, empatía y autoevaluación*. En caso de que la comunicación educativa de acompañamiento se establezca con un niño, desde aquí se puede acceder al empleo del conocimiento del niño (o del acompañado en general) como recurso. Solemos tener poca confianza en la sabiduría que tienen los niños. Esta confianza contextual, esta dulce expectativa es vital. Si no interferimos en su proceso de duelo, si no impedimos que recorran su tristeza, probablemente les veamos salir del túnel *a tiempo* y con una conciencia renovada.
- d) **Fuente interna:** El cultivo de uno mismo y como consecuencia de ello nuestra propia madurez (profesionalidad, buen pensamiento o pensamiento ético, empatía, ausencia de egocentrismo, conciencia, capacidad de escucha, etc.) son los referentes mediatos más fiables de cualquier comportamiento didáctico. He aquí la mejor base de la preparación pedagógica del docente necesaria para Educar para la Muerte.

II. EJEMPLOS DE SITUACIONES DE ‘ACOMPañAMIENTO EDUCATIVO’ EN CONTEXTOS DIDÁCTICOS ESCOLARES U HOSPITALARIOS

1. “SOLEDAZ PARADÓJICA”

Situación

Una madre pierde a un niño de dos años, y observa cómo gente de su círculo cambia de acera cuando se encuentra frente con ella.

Un adolescente pierde a su padre. Siente que la comunicación con su grupo de amigos se ha interferido, a veces nota que le huyen.

Interpretación

Cuando el niño, el adulto o el adolescente están más desolados o tienen más necesidad de afecto, es frecuente que parte de su *círculo cercano* o de su *círculo social* aparentemente *falle* y sorprenda. ¿Cómo interpretar esto? En situaciones de dolor, el entorno afectivo tiende a comportarse dualmente: o acogiendo o evadiéndose. La huida (por ejemplo, a la acera de enfrente) se suele deber a un *no saber qué hacer* o *qué decir*.

Actuación recomendada

Teniendo en cuenta la importancia que tiene el círculo afectivo en general y el de amigos en particular, sugerimos actuar de modo que se pueda pasar de la dualidad (blanco-negro) a la empatía (blanco en el negro, negro en el blanco). La dualidad se tiende a desarrollar sobre prejuicio y desconocimiento. La empatía se apoya en el conocimiento desde el otro y se puede desarrollar desde él.

Por tanto, la estrategia se podría basar en proporcionar a unos las claves interpretativas del otro y viceversa. Así, *a la parte afligida* se le ha de persuadir de que no hay mala intención en el comportamiento de *huida*, sino sólo bloqueo y ausencia de recursos. Por tanto, no ha de ser motivo de preocupación. Y *con el círculo cercano a la parte afligida* podría favorecerse el conocimiento de sus necesidades, de su contrariedad, de sus reacciones, de cómo y por qué está viviendo la situación de pérdida.

2. “MUERTE CULTURALMENTE ANESTESIADA”

Situación

En el taller sobre el tema de la muerte, impartido por I. González (2007), un delegado mexicano le indica que en su entorno la muerte está muy asumida. “En México –expresaba el congresista– el niño convive con ella desde pequeño”. Aludió a un caso concreto y reciente, de no hace más de un par de semanas: se produjo un atraco en un hogar, y la resistencia del padre había ocasionado su muerte. Decía el delegado que los psicólogos le habían recomendado a los profesores –literalmente–: “que evitaran hacer chistes con el tema e hicieran como si nada hubiera pasado ante el niño”.

Interpretación

Desde un punto de vista social, asistimos a un fenómeno catalogable como de ‘cultura anestesiada’, ‘anestesia de la muerte’ incluida. Esta percepción, motivada por los muchos y graves problemas de una sociedad empobrecida, puede traducirse en un menor sentimiento de dolor de la herida, pero no evita la herida. No toda normalización aparente conduce a crecimiento interior ni favorece, como sería deseable, el acompañamiento paliativo. Un caso de mayor normalización generalizada de la muerte, a nivel social, es México. En principio, esto podría ser positivo. Pero no toda positividad a priori es positividad real. Creemos que con esta actitud, pautada por quienes no tienen formación adecuada para sugerirla, lo que se hace es ‘tapar’ o ‘taponar’ la situación o el duelo. Con ella se evita que el niño elabore su duelo. Y no por no hacerlo su nudo afectivo está, ni muchísimo menos, resuelto.

Actuación recomendada

En caso de ser cierta, la pauta de los “psicólogos” es absurda. Se centran en “evitar” una conducta de otros niños, y el “hacer como si nada hubiera pasado” no tiene nada que ver con el ‘acompañamiento educativo’ que proponemos ni ayuda al niño a elaborar su duelo. Es la expresión de una ignorancia que tampoco parecen haber elaborado.

3. “¿CÓMO DECIR A UN NIÑO QUE UN SER QUERIDO NO VA A VOLVER?”

Situación

Un niño de 10 años sufre una pérdida muy dolorosa, pero se *autoengaña*, *asegurándose* de que volverá.

Interpretación

Este argumento autológico es propio de una fase inmadura de la elaboración del proceso de duelo. Su tendencia es a completarlo y volver a la realidad.

Actuación recomendada

Basada en la paciencia, en el respeto didáctico afectuoso, en la receptividad. No se trata de responder al “¿Cómo se lo explico?”, sino al “¿Cómo le acompaño?”. Desde nuestro liderazgo, comportamiento, actitudes, disponibilidad, desde nuestra capacidad de influencia sobre él, y porque nos acepta, se le puede transmitir la idea de que queremos y podemos compartir con él su dolor y su tristeza.

Si el niño confía en nosotros como acompañantes, podemos comunicarle la intención orientadora: “Estoy a tu disposición para acompañar tu dolor, tu llanto, tu rabia, tu silencio, tu no entender qué sucede, por qué ha tenido que ocurrir... cuando me necesites”.

4. “DUELO CONJUNTO POR MUERTE DE UN ADULTO AFECTIVAMENTE NO CERCANO”

Situación

Los niños del IES saben que don Narciso, el bedel del colegio, se ha suicidado en el comedor. Concretamente, se ha ahorcado. Es un tema recurrente en la comunidad educativa del centro, y la comidilla de los alumnos.

Interpretación

Los chicos necesitan hablar de ello para crearse un esquema comprensible y válido del suceso ocurrido. Necesitan *encajar* este infrecuente e impactante caso en su conocimiento y experiencia. Para eso lo socializan, lo comparten, se forman opiniones... Es una necesidad.

Las interacciones de los alumnos siempre son positivas, pero podrían adolecer de orientación y dar lugar a ideas, bien absurdas (que pueden ser origen de *mitos escolares*), bien ajustadas a la realidad. Ante este arco de posibilidades, mejor optar por un *acompañamiento educativo*.

Actuaciones recomendadas

Nuestra propuesta para este caso se basa en el *qué no hacer*: *ocultar y mentir*.

- a) Primera actuación errónea: Taponamiento: Si tapamos, ocultamos, hacemos como si nada hubiera pasado, posponemos... ¿Qué estaremos consiguiendo? ¿Qué estaremos comunicando? Quizá que *no se puede confiar en nosotros*, porque no les decimos las cosas con claridad. Que tampoco les escuchamos, que nos importa poco lo que a ellos sí les resulta relevante.
- b) Segunda actuación errónea: Tergiversación: Si les mentimos y tergiversamos la realidad (para “protegerles” o para “protegernos” de nuestros miedos o de las reacciones de algunos padres o madres), nos alejaremos de sus vivencias y les alejaremos de nosotros. A la larga –y a la corta–, los niños y los adolescentes lo perciben casi todo. Pero no entenderán que les hayamos dejado de lado o les hayamos mentido. Es posible que más adelante lo recuerden de ese modo.

En síntesis, proponemos favorecer un diálogo que facilite la elaboración conjunta del duelo individual y colectivo. Podría realizarse a través de encuentros sistemáticos en los que la finalidad educativa fuese la expresión y el intercambio espontáneo del grupo.

5. “DUELO CONJUNTO POR MUERTE DE UN COMPAÑERO ANTE LOS AMIGOS”

Situación

En horario extraescolar, un compañero acompañado de varios amigos de la clase sufre un ataque de epilepsia, se traga la lengua y muere asfixiado.

Interpretación

Al impacto emocional de la experiencia se unen declaraciones, en el sentido de *lo fácil que hubiera sido salvarle la vida: un ataque de epilepsia es más fácil de atender que un masaje cardíaco o que un boca a boca*. El grupo se une especialmente, pero no tiene éxito en la elaboración del duelo, no superan la situación, aunque quieren hacerlo.

Actuación recomendada

Como en el caso anterior, proponemos favorecer una elaboración conjunta del duelo a través del diálogo. Pero como en este caso se trata de un amigo con el que existía un vínculo afectivo muy intenso, el impacto emocional de la pérdida en algunos alumnos puede ser tan fuerte que sea necesario recurrir a un especialista en ‘acompañamiento terapéutico’. Por tanto, en según qué casos, es preciso reconocer los límites del ‘acompañamiento educativo’, que en todo caso nos podrá servir como apoyo permanente al grupo, por poderse emplear como referente para la normalización. A

título indicativo, sugerimos tener en cuenta el sistema de indicadores de W.C. Kroen (2002), compuesto por conductas a las que hay que prestar especial atención (p. 94 adaptado), y que nos informarían de un duelo que pudiera precisar del apoyo psicológico de un profesional cualificado: 1) Llorar en exceso durante largos períodos. 2) Enfados frecuentes y prolongados. 3) Cambios extremos en la conducta. 4) Patentes cambios en el rendimiento escolar y en las notas. 5) Retraerse durante largos períodos de tiempo. 6) Falta de interés por los amigos y por las actividades habituales que le atraían. 7) Frecuentes pesadillas y problemas de sueño. 8) Pérdida de peso. 9) Apatía, insensibilidad y falta de interés general por la vida. 10) Pensar negativamente sobre el futuro durante mucho tiempo. Desde nuestra experiencia es muy importante el conocimiento previo del niño para que indicadores como los anteriores puedan ser adecuadamente interpretados. De ahí la importante colaboración que los padres y el tutor pudieran prestar en esta situación particular al especialista cualificado.

6. “FALLECE UN HIJO. LA MADRE SE ENCUENTRA CON LA TUTORA”

Situación

Un adolescente de 16 años fallece por un accidente de moto. La madre se encuentra (informal o formalmente) con la tutora del alumno. Ambas son vecinas y tienen una relación personal buena

Interpretación

Cuando un hijo muere, no hay consuelo. No hay consuelo ante la pérdida de un hijo. Pero en ese momento puede necesitar nuestro apoyo.

Actuación recomendada

¿Cómo no actuar? A nuestro juicio, la tarea primera no es proponer ni dirigir. Sugerimos evitar dialogar *de arriba a abajo* o *de fuera a dentro*.

Cuando hay poca empatía, la comunicación es peor, se escora y, para no caerse, echamos mano de muletillas, como: “Tú lo que tienes que hacer es distraerte / Haz un viaje / Vuelve a tu trabajo, que la vida sigue...”.

Ésta es la actuación recomendada:

- a) **Mirada y escucha sensible.** Lo primero es mirar y escuchar para poder sentir y saber actuar.
 - a. Por ejemplo, cuando la madre dice: “No quiero nada, gracias”, “quiero estar sola”, a lo mejor lo que quiere decir es que no quiere que la apoyemos nos-

- otros, que prefiere el consuelo de otras personas. Otro posible mensaje es: “Lo que no quiero es este tipo de compañía [directiva, *debeísta*]”.
- b. Acompañar en este contexto es estar ahí para lo que necesite aunque lo que requiera -que puede expresar de muy diferentes maneras y de ahí la necesidad de nuestra escucha y mirada sensible- no coincida con lo que pensamos: abrir la ventana del cuarto, salir a dar un paseo, llevar a los hermanos a la escuela... Es *ponernos en su piel desde una humildad respetuosa* y preguntarnos: “¿Qué es lo que necesita desde una perspectiva práctica, inmediata?” A veces llevarle un buen cocido surte mejores efectos (y afectos) que un gran discurso sobre qué es y qué no es la vida y la muerte.
- b) **Inducción al ofrecimiento de ayuda.** La segunda tarea consiste en posibilitar una actuación. Es echar una semilla cuando el substrato de la comunicación existe, y se percibe receptividad, para ver si prende.
- a. Cuando notamos que esta primera fase de *mirada y escucha sensible* ha madurado, podemos sentir que estamos en condiciones de dar algún paso más con esta persona.
- b. ¿Cómo saber qué hacer? ¿Quién nos puede decir si lo que podemos hacer es lo correcto con ella? La respuesta es sencilla y compleja: si la propuesta de actuación la centramos en nosotros, nos podremos equivocar. Pero si la centramos en esa misma persona y permitimos que nuestra humildad nos marque una pauta coherente con el modo de proceder anterior, probablemente acertemos.
- c. Podemos valernos de esta sencilla consigna: “[Nombre de la persona], no sé qué decirte. Pero quisiera que supieras que puedes contar conmigo”. Si la persona está preparada, podrá ir emprendiendo su particular escalada poco a poco, y apoyándose en nosotros cuando lo necesite y para lo que precise.
- d. Si la persona no está preparada, puede seguir sentada al borde del camino lo que precise. En ese caso, puede ser un buen modo de proceder sentarse junto a ella, prolongando la observación y la escucha

7. “BLOQUEO EN LA ELABORACIÓN DEL DUELO: NEGACIÓN”

Situación

Una abuelita fallece. Un niño de diez años, que mantenía con ella una relación muy especial, llora esporádicamente, pidiendo saber dónde está o dónde se ha ido su abuela. El padre, de una confesión religiosa determinada, no admite otra interpretación que la que le dicta su doctrina.

El tutor y el propio centro participan de otra creencia.

Interpretación

Todo parece indicar que el sentimiento de pérdida del niño es agudo, porque el apego era muy intenso. Parece que la versión doctrinaria no le es suficiente para completar su proceso de duelo.

El niño pide más respuestas, quiere avanzar en su proceso de duelo, y ese avance pasa por querer saber la verdad metafísica, que nace de una necesidad vital.

La situación evidencia que el niño se encuentra en un momento de su proceso de inquisición natural sobre qué es la vida y qué es la muerte.

Actuación recomendada

Desde un punto de vista didáctico, no se trata de confrontar creencias (de la familia, en este caso del padre, y del tutor o del centro), ni siquiera de reforzar la creencia del padre, sino de *enseñar a pensar* comunicando que las confesiones y sus doctrinas asocian propuestas parciales que sirven a unos y que no valen a otros. O sea, que la religión A tiene una interpretación y que la religión B tiene otra interpretación.

A la luz de la premisa anterior, ante la pregunta: “¿Dónde se ha ido?” o “¿Hay vida después de la vida?”, lo propio, sea cual sea nuestra filiación confesional, es contestar: “No lo sé”.

A ello podemos añadir una actuación respetuosa y al mismo tiempo rigurosa, del siguiente tenor: “A mí me gusta creer que [versión religiosa diferente a la de la familia o versión laica]. Pero *saber*; *saber*, no lo sabemos. Pero lo importante, [nombre del niño], es lo que tú pienses, lo importante es lo que tú creas, lo que tú sientas”.

Como orientadores (tutores o psicopedagogos), es muy importante que desde nuestra flexibilidad interpretativa le podamos comunicar que:

- Puede contar con nosotros para seguir avanzando en su proceso de conocimiento
- Ninguna de sus respuestas va a ser censurada, adjetivada o minusvalorada.
- Entonces, se le estará enseñando que la nuestra no es *más ni menos válida: es sólo la que a nosotros nos gusta creer*.
- Lo anterior genera una buena base para la riqueza del intercambio humano basada en el respeto, la comunicación con el otro y la confianza.

A partir de aquí, puede ser constructivo ayudarle a elaborar la pérdida con propuestas muy diversas, como:

- “¿Quieres que le escribamos una carta?”
- “¿Quieres que cerremos los ojos y recemos juntos?” “¿Quieres que pongamos su foto aquí delante?”

O sencillamente, preguntarle “¿Qué te gustaría hacer?”

8. “PACTOS DE SILENCIO”

Situación (tres casos)

Entre la familia y el niño, entre la familia y el tutor o entre la familia y el equipo médico, *todos saben la verdad*, pero se empeñan en tajarla, en evitar que se comunique al niño, porque le quieren proteger del dolor asociado a su conocimiento. La ausencia de comunicación sobre el tema suele asentarse en una doble advertencia: “Ahí no se entra”, y “¡Cuidado con entrar!”.

Caso 1º (contexto escolar): Una madre muere y el padre opta por decir a su hijo de 4 años que *se ha dormido*. Lleva ocho días manteniendo esta versión.

Caso 2º (contexto escolar): Un padre fallece y la mamá, que además es maestra, sostiene durante tres meses con su hija de 6 años que *se ha ido de viaje*.

Caso 3º (contexto hospitalario): El médico comunica a la familia que irremediablemente el niño va a morir. El *pacto de silencio* extiende la barrera invisible y el círculo cercano al niño finge y elude el tema sistemáticamente.

Interpretación

Esa protección destinada a preservar al niño del dolor del conocimiento de la verdad es paradójicamente egocéntrica: está más centrada en las propias convicciones que en lo que resulta más conveniente al niño.

Nosotros sabemos, por nuestra formación, que estos modos de proceder no sólo son inadecuados, son una barbaridad ya que dejan al niño abandonado a sus imaginaciones, sin ninguna contención y con mucha soledad. Concretamente:

En el Caso 1º el pequeño puede creer que, puesto que su madre está dormida, algún día despertará. Puede coger miedo a dormirse y la situación inducir a *angustias nocturnas*.

En Caso 2º, decir que *se ha ido de viaje* es otro disparate: “Si papá se ha ido de viaje es que me ha abandonado. Por lo tanto, no me quiere”. En este caso, la pérdida es doble y añade agresividad e invita gratuitamente al desarrollo de procesos neuróticos. Además, cuando sepa la verdad, puede sentirse profundamente engañado y fijar un *rencor traumático*. Como efecto secundario, el hecho puede afectar a la autoestima de la madre, como madre y como profesional.

En el Caso 3º, es muy posible o casi seguro que el niño lo intuya o lo sepa.

Actuación recomendada (tres casos)

Como profesionales, como educadores, a nosotros nos parece que esos modos de proceder son *erróneos, ilógicos, absurdos y negativos para el niño*. Estamos convencidos de que sería mucho mejor que el niño se enterara, utilizando la *verdad acumulativa*, para que lo elaborase, pudiera despedirse, etc.

Pero desde nuestra profesionalidad podemos reconocer que *ésta es nuestra convicción, que no somos nadie para romper una base de relación comunicativa...* Ni siquiera aunque esté articulada en la falsedad; y que, teniendo todos los medios para no hacerlo, cada persona tiene un tiempo para optar, un tiempo para dudar, y tiempo para madurar y un tiempo para equivocarse.

No obstante, es preciso estar atentos por si se ofrece la posibilidad de salir del túnel, partiendo de la base de que *‘todo callejón sin salida tiene una salida’*.

Destacamos tres vías de posible salida, que como factor común tienen el que finalmente sean los padres quienes solicitan la ayuda:

- a) La iniciativa proviene de la familia: El padre, la madre o, en su caso, un miembro de la familia con ascendiente sobre el padre y/o la madre, dicen que *quieren dar el paso pero que no saben cómo hacerlo para responder o intervenir*.
- b) La iniciativa proviene del niño:
 - a. Casos 1º y 2º: Si el niño pregunta: “Yo creo que papá no se ha ido de viaje”, sugerimos que el educador, respetando el dolor del niño e incluso su incapacidad de conocimiento, se dirija a la madre y le describa lo que ha ocurrido y le ofrezca su apoyo en términos parecidos a éstos: “Si usted quiere, yo le puedo ayudar a manejar esta situación”. Y retirarse, continuar disponible.
 - b. Casos 3º: Si el propio niño pregunta: “¿Me voy a morir, a que sí?”, sugerimos que el educador evite responder *sí* o *no* en primera instancia. Puede responderse, por ejemplo: “¿Quieres que hablemos de ello?”. De este modo se estará afirmando el hecho sin hacerlo, y se estará respetando su proceso evaluativamente. Descorriendo esa cortina pueden aparecer otras necesidades de conocimiento más concretas y nuestra intervención puede ser más natural. O sea, puede desarrollarse acertadamente, sin necesidad de directividad, abordaje directo o precipitación contraria a la familia.
- c) La iniciativa surge del tutor u orientador: Se dan las circunstancias adecuadas, y el tutor/a decide inducir con mano izquierda y mucho tacto a que el padre o la madre nos lo demanden. Por ejemplo:
 - a. Hablando en primera persona (de lo que nosotros sentimos o creemos) para referirnos a él o ella
 - b. Trabajando sobre alguna metáfora que pueda ser transferida a sí misma o aplicada inconscientemente por la persona a su situación

- c. Ofrecerse con generosidad: "A cualquier hora, para lo que necesites cuenta conmigo", sin insistir más, etc. La persona puede retomar nuestro ofrecimiento o no. Nuestra experiencia es que no produce ningún efecto contrario, si se hace desde la sinceridad y la generosidad. Y puede inducir a solicitar la ayuda ofrecida.

9. "UN NIÑO VA A MORIR"

Situación

En un contexto hospitalario o familiar, un niño va a morir por una enfermedad incurable.

Interpretación

En general, los niños que van a morir saben que van a morir. Dependiendo de su relativa madurez emocional, el niño que va a morir (como muchos adultos) tiende a comportarse como una persona responsable, y acaba *cuidando* a sus padres. Como observa E. Kübler Ross, no son infrecuentes mensajes como: "Mamá, arréglate, ponte guapa, cuídate", como queriendo decir: "Si voy a dejar de sufrir, ocúpate de ti".

En ocasiones, el niño que va a morir puede tener una percepción extraordinaria. Según investigaciones del enfermero oncológico Joaquín Gascón, que retoma la línea de trabajo de Jung o de Kübler-Ross, algunos niños enfermos de cáncer tienden a dibujar un árbol con un agujero en el tronco, o sea, un árbol herido. Así mismo, en muchos casos sus dibujos reflejaban la edad a la que entraba en el hospital y, en su caso, la edad a la que pueden morir. Por ejemplo, podían dibujar cinco mariposas (entró a los 5 años) y siete florecitas (murió a los siete).

Actuación recomendada

El niño necesita apoyo *a demanda*, pero también necesita *espacio para morir*. Quizá por eso con frecuencia muere cuando la persona que le cuida le deja un poco solo (ha ido al baño, por ejemplo). En estas circunstancias indican que en los últimos momentos el niño necesita una sabia combinación de acompañamiento y de intensa generosidad. El colmo de la generosidad es *dejarle ir*. O sea, lo contrario de "No te vayas" o "No nos dejes".

CONCLUSIÓN

El 'Acompañamiento Educativo' pretende desde la orientación y preferentemente desde la actuación del tutor:

- Abrir canales para la expresión posible del niño.
- Respetar *cualquier expresión*, incluida la *no expresión* que a través de ellos pueda tener lugar.
- Permitir que se apoye en nosotros en cualquier momento, para que reemprenda la *escalada*
- Seguir desde atrás, es decir ‘quitarnos de en medio’, para que sean sus necesidades las que van a ser atendidas en primer término y no las nuestras
- Favorecer su autonomía
- Ofrecer la contención y el apoyo necesario permitiendo que haga su propio recorrido aunque no responda a ningún esquema preestablecido ni a nuestras expectativas
- Mantenerse disponible. Nuestra oferta de ayuda no debe limitarse sólo al principio, debería mantenerse en el tiempo, cada persona tiene ‘un tiempo’ para la elaboración del duelo y para ‘enterarse’ de lo que sucede

Proponemos una serie de sugerencias que apunten a la evitación de posibles errores habituales, tomando como referencia lo que el psicoanalista Rubén Bild, especialista en niños y adolescentes con enfermedad terminal, llama ‘Las seis reglas fundamentales’ y que son compatibles con nuestros principios de actuación didáctica de Educación para la Muerte: No mentir, no interrogar, no juzgar, no imponer, no evadirse, y no hacer interpretaciones.

El *acompañamiento educativo* podría constituir un ámbito de especial interés y relevancia dentro de la formación del profesor-tutor. No es fácil realizarlo: se requiere una formación que incluya la transformación interior y la mejora personal.

Como casi todo, se mejora con la práctica. La pauta a la vez más general y más concreta es: *mirar, escuchar y seguir desde atrás a la persona*. Desde esa óptica, ¿qué es *acompañar*? Es estar ahí para lo que la persona necesite. Desde ello se definen tantas posibilidades o caminos como personas, situaciones o motivaciones. Pero siempre pudiendo *ser receptores y ser acogedores*, si la persona que sufre nos ha aceptado como acompañantes y desde esa aceptación precisa de nuestro apoyo didáctico para seguir adelante con una conciencia acrecentada.

BIBLIOGRAFÍA DE CONSULTA

- Departamento de Educación, Universidades e Investigación (2005). *Educar a niños y niñas con cáncer. Guía para la familia y el profesorado*. Vitoria-Gasteiz: Departamento de Educación, Universidades e Investigación (Gobierno Vasco).
- Eddy, J.M., y Alles, W.F. (1983). *Death Education*. St. Louis: The C.V. Mosby Company.
- Herrán, A. de la, González, I., Navarro, M.J., Freire, M.V. y Bravo, S. (1999). La Muerte, un Tabú en la Educación. *Revista Escuela Española* (3410), 17-18.
- Herrán, A. de la, y Cortina, M. (2006). *La muerte y su didáctica. Manual para Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. Madrid: Universitas.

- Kroen, W.C. (2002). *Cómo ayudar a los niños a afrontar la pérdida de un ser querido*. Barcelona: Oniro.
- Mantegazza, R. (2006). *La muerte sin máscara. Experiencia del morir y educación para la despedida*. Barcelona: Herder.
- Mèlich, J.C. (1989). *Situaciones-límite y educación*. Barcelona: PPU.

La orientación socio-humanística, un aporte a la formación integral del estudiante

Juan Carlos Ruiz Mendoza
Nivia Álvarez Aguilar
Elio Pérez Ramírez

RESUMEN

Para lograr fines trascendentes mediante la educación se va consolidando la idea de asumir e instrumentar tendencias pedagógicas con acentuada función formativa, que logren un impacto más efectivo que la elemental educación tradicional entendida como instrucción del alumno, en ocasiones en una dimensión principalmente cognitiva y memorística. En este trabajo se sintetizan criterios y propuestas a partir de investigaciones en la realidad educativa con el propósito de favorecer la formación integral del estudiante. Las investigaciones en esta línea se han gestionado desde el Centro de Estudios de Ciencias de la Educación, en la Universidad de Camagüey, Cuba y el presente trabajo sintetiza experiencias de los autores que han tenido como objeto de estudio el proceso formativo en diferentes escenarios y niveles de educación, en los cuales han actuado con una intencionalidad formativa para lograr cualidades de dichos procesos en función de la formación integral, y en especial la que pone de relieve un enfoque socio-humanista.

PALABRAS CLAVE: Formación socio-humanística, Formación integral, Proceso formativo

ABSTRACT

To achieve transcendent purposes by means of the education, it is very important the idea of assuming pedagogic tendencies with accented formative function that could achieve a more effective impact that the elementary traditional education, based on the student's instruction, in occasions with a cognitive dimension and memorization of information. In this work approaches and proposals are synthesized starting from investigations in the educational reality with the purpose of favoring the student's integral formation. The investigations in this area have been administered by the Center of Studies of Sciences of the Education, in the University of Camagüey, Cuba and the present work synthesizes the authors' experiences that have had as study object the formative process in different scenarios and education levels, in which have acted with a formative premeditation to achieve qualities of this processes in function of the integral formation, and especially the one that puts of relief a social and humanistic point of view

KEY WORDS: Social and humanistic education, Values, Integral education

INTRODUCCIÓN

La práctica pedagógica y las investigaciones desarrolladas por los autores permiten comprender la necesidad de reflexionar sobre problemas relacionados con el proceso formativo. En este sentido ocupan un lugar importante las interrogantes sobre los fines de la educación y la orientación que debe tener este proceso.

De manera concisa y con marcado acento social la formación significa “...preparar a los ciudadanos para la vida; para su desempeño en la sociedad.” (Horruitiner 2007), y por otra parte con un sentido más personal se concibe “... como dinámica de un desarrollo personal que cada sujeto hace por sus propios medios” (Ferry 1996); “...algo interno al sujeto, que es resultado del aprendizaje logrado realmente.” (Zarzar 2003).

En relación con lo anterior el punto de vista de los autores coincide con un concepto martiano que posee gran vigencia: “...es depositar en cada hombre toda la obra humana que le ha antecedido: es hacer a cada hombre resumen del mundo viviente hasta el día en que vive: es ponerlo a nivel de su tiempo, para que flote sobre el, y no dejarlo debajo de su tiempo, con lo que no podrá salir a flote; es preparar al hombre para la vida” (Martí 1975).

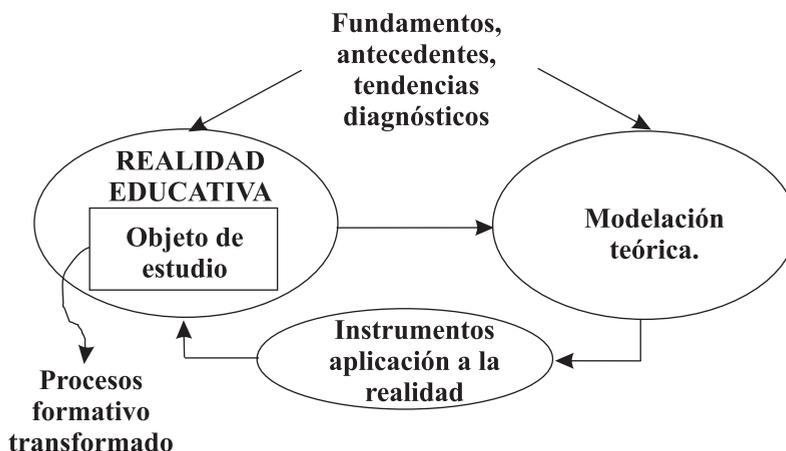
Se asume entonces que una meta esencial de la educación es la formación integral del ser humano, que se relaciona con la formación en una cultura general e integral en toda su diversidad: técnica, especializada en determinada profesión, científica, para la convivencia social; cultura política, histórica, humanista, ambiental, estética y otras manifestaciones que como partes se van configurando en una totalidad: el estudiante como ser social y a la vez como individualidad.

En consecuencia con lo anterior, los autores han investigado en situaciones concretas en las que tratan de corroborar la validez de los postulados asumidos, transformar en alguna medida los procesos objeto de estudio y como síntesis aportar algunas generalizaciones que contribuyen a las concepciones sobre formación.

El enfoque epistemológico que sustenta el presente trabajo consiste en que en el ámbito pedagógico lo que se investiga como objeto de estudio son procesos, tales como el formativo, de evaluación del aprendizaje y otros. En estos procesos de la realidad educativa se observan situaciones problémicas, y con procedimientos de diagnóstico y de análisis lógico e histórico se conforman fundamentos de la investigación.

Del objeto de estudio se harán las necesarias precisiones y delimitaciones de aquello que se constituye en campo de acción, que es una parte más específica del objeto que será indagada con profundidad y en lo cual se pretende hacer un aporte investigativo, de mayor o menor relevancia, así como la transformación práctica en el escenario del proceso objeto de estudio (ver Figura 1). Se puede afirmar entonces que para las investigaciones que están en la base de este trabajo el campo de acción lo constituye el tratamiento teórico y metodológico que debe tener la formación socio-humanística en el marco de la llamada formación integral.

FIGURA 1. Esquema general del proceso de investigación asumido por los autores



Como parte de la elaboración teórica se concibe un sistema análogo con la realidad, o sea con el proceso de formación, que puede consistir en un modelo pedagógico, didáctico o de otro tipo y a partir del mismo se procede entonces a diseñar un instrumento en el que prevalece lo metodológico, que permite o hace viable la aplicación de la concepción teórica, de modo que este instrumento puede tener diferentes formas tales como una metodología, estrategia didáctica, alternativa metodológica etc (ver Figura 1).

En las investigaciones realizadas se modelaron componentes y relaciones esenciales del proceso de formación que se pretende transformar, y para ello se utilizó el paradigma sistémico, que considera que la totalidad constituye una integración sinérgica de componentes y las propiedades del sistema son cualitativamente distintas a las propiedades de los elementos por separado.

LO SOCIO-HUMANÍSTICO, UNA ORIENTACIÓN ESENCIAL PARA LA FORMACIÓN INTEGRAL DEL ESTUDIANTE

El hombre es una totalidad compleja como ser biológico-psicológico-social, y uno de los problemas a resolver por la educación consiste en cómo lograr el desarrollo humano, esto es desarrollar sus diferentes potencialidades en determinado contexto. Lo anterior se relaciona con la idea de formación integral, que está presente con énfasis en la educación de nuestra época. Entre los diversos enfoques para la misma, desde una dimensión antropológica se trataría de desarrollar las facultades físicas, intelectuales y morales del hombre. En un plano psicológico se tendrá en cuenta lo sensible, lo racional y lo comportamental; esta es una tríada importante que en pedagogía se ha enunciado como la formación de modos de pensar, actuar y sentir.

En un plano didáctico se propicia la formación integral si se concibe el contenido de enseñanza-aprendizaje en componentes integrados por los conocimientos, las habilidades y las actitudes y valores. Relacionado con lo anterior, Zarzar define componentes que se desglosan a continuación, y constituyen un sistema que se requiere para la formación integral del estudiante (Zarzar 2003):

- 1- Información
- 2- Habilidades intelectuales
- 3- Destrezas psico-motoras
- 4- Métodos del conocimiento y sistemas de trabajo
- 5- Hábitos
- 6- Actitudes
- 7- Valores.

Por otra parte el proceso de formación en los diferentes niveles del sistema educativo posee determinados propósitos, contenidos y vías, lo cual precisará el “para qué”, “qué” y “cómo”. La época actual impone la necesidad de un enfoque socio-humanístico de dicho proceso como cualidad muy especial, o como un norte de la formación.

En la cultura y también en la educación se interrelacionan dos grandes posiciones o paradigmas, el científico-tecnológico y el humanista; y así se afirma que en la formación del estudiante “No basta con plantear metas cognitivas sino de enlazarlas con otras de carácter social y humano” (Núñez 1999). En este sentido la cuestión acerca de la esencia humana es fundamental para la educación; desde la pedagogía esta se enuncia como “*el sistema abierto de relaciones complejas, holísticas y dialécticas de los procesos internos y vitales de las personas, inmersos en los procesos sociales, en lucha constante por el desarrollo de la naturaleza, la sociedad y cada hombre en particular*” (Álvarez 2004).

Para una orientación socio-humanística del proceso de formación, los autores coinciden con Fernández (2000) y consideran muy adecuado conformar influencias educativas que propicien:

(a) Desarrollar lo interno de la persona. Aquí se debe dar un rasgo que se contrapona a enfoques tecnocráticos y eficientistas y se basa en una integración de lo racional, lo emocional y los sentimientos; en esto último aparecen la ética y los valores.

(b) Desarrollar lo externo. Se concibe como todo lo que sitúe la formación del estudiante en un contexto de relaciones humanas, lo que significa que se aplicarán métodos participativos y se tratará de influir mediante la interacción social en el proceso de formación.

(c) Educar e instruir mediante el contacto con la propia realidad, y en especial lo que permita conocer e interpretar su realidad concreta y comprender qué se necesita de él para actuar consecuentemente ante la misma.

De esta manera se asume por los autores que una orientación socio-humanística de la formación del estudiante se concibe como el modo de configurar el proceso como un sistema de influencias educativas que realzan los valores humanos, que educan para la vida social y propician el pleno desarrollo personal como genuina expresión de dichos valores, en función del progreso social.

En sentido pedagógico es muy pertinente hablar de formación socio-humanística; así un relevante intelectual como José Saramago afirma que todavía no se ha logrado que cada hombre **actúe** en consecuencia con su condición de **ser pensante**, y en esta relación de gran connotación pedagógica entre **pensar y actuar**, que puede entenderse como **saber** y **hacer** se perfila entoces un tercer elemento: el **sentir**. Desde esta tríada de pensar-actuar-sentir los valores humanos deben regir toda acción educativa.

En consecuencia con lo anterior los autores señalan la necesidad de que el proceso formativo se sustente en un enfoque “...*que recupere, articule y enarbole las mejores ideas humanistas y sólidos fundamentos éticos*” (Hart 2005), pues en la época de la globalización los paradigmas tecnocráticos, el pragmatismo y otras concepciones desprovistas de fundamentos ético-humanistas han dado lugar a la destrucción del ambiente, a injusticias y exclusión social entre otras manifestaciones negativas. Es por ello que ante las tendencias autodestructivas como las mencionadas, desde ámbitos científicos, artísticos y políticos se han manifestado serias preocupaciones por la Humanidad en sus diferentes acepciones: como especie biológica, como civilización y como sentimiento humano. Todo lo anterior en contraposición con los discursos triunfalistas que predicen un mundo de maravillas esencialmente tecnológicas como solución al futuro del hombre.

En el contexto educativo un enfoque socio-humanístico posee un significado especial, cuando se afirma que la formación puede dar lugar a que el estudiante logre “*ser más para ser mejor*” y se propicie “*madurez humana*” (Herrán 2003) (Herrán y Muñoz 2002).

Las valoraciones teóricas y la apreciación desde la práctica permiten comprender que la formación socio-humanista encierra propósitos trascendentes para la educación, y que esta se enfrenta a obstáculos de tipo ideológico como resultado de factores principalmente extra-escolares que influyen en los comportamientos de individuos insensibles, consumistas y banalizados, egoístas, pragmáticos y sin preocupaciones axiológicas. Es así que un tema recurrente en los autores que enfocan la educación desde las posiciones mencionadas consiste en cómo propiciar que la persona en formación encuentre un sentido y explicación para su existencia, y se forme en sentimientos de responsabilidad y solidaridad.

Por otra parte lo socio-humanístico como orientación pedagógica tiene gran actualidad si se tiene en cuenta que en las nuevas generaciones se producen fenómenos afectivos y de socialización que requieren atención (Constanza 2006); un indicio de estos problemas consiste en que el coeficiente de inteligencia se ha comportado con tendencia al incremento desde que se iniciaron sus estudios, pero las capacidades emocionales y sociales parecen estar disminuyendo según muestran estudios sociológicos y de salud mental (Shapiro 1997); por ejemplo en cuanto a la formación de competencias en el sistema educativo, hoy se habla de desarrollar competencias socio-afectivas.

En síntesis se puede afirmar que la educación tiene el gran desafío de participar en la formación de seres humanos armónicos que puedan contribuir al desarrollo de la sociedad con responsabilidad y altruísmo, y esto se propicia mediante variadas influencias educativas en todos los niveles de educación. De este modo la reflexión y la investigación sobre la realidad educativa, que conducen a innovar en la didáctica,

en el perfeccionamiento curricular, a luchar por mayor pertinencia de la formación ante la sociedad y que influya hacer crecer como ser humano a cada individuo en particular constituyen tareas de alta responsabilidad para los docentes.

CONOCIMIENTO SOBRE LA REALIDAD EDUCATIVA: INVESTIGAR LOS PROCESOS PARA PROYECTAR PROPÓSITOS DE FORMACIÓN

En principio, todo docente debería poseer un modo de actuación enfocado a la acción autotransformadora de sí mismo y transformadora sobre el proceso formativo en el que participa. Y si se trata de formación integral resulta muy necesario, ya que si no es un observador activo y crítico que haga de este proceso su objeto de estudio, entonces tendrá muy poco impacto sobre la realidad que le corresponde transformar. Es así que por ejemplo en instituciones de formación de docentes se declara entre las competencias a alcanzar la **capacidad de reflexión sobre su propia práctica y desarrollar pensamiento crítico**.

Investigar sobre el estado del proceso de formación es un momento que permite conocer asuntos tales como la motivación, habilidades y valores entre otros, pero también involucra la proyección de desarrollo: *"...es un proceso con carácter instrumental, que permite recopilar información para la evaluación-intervención, en función de transformar o modificar algo, desde un estadio inicial hacia uno potencial..."* (Zilberstein 2001).

En cuanto a los componentes personales¹ se pueden establecer direcciones principales para indagar sobre el pensamiento, la actuación o comportamiento y los sentimientos, valores y actitudes. En las investigaciones de los autores, a partir de la conceptualización inicial se determinan procedimientos de indagación sobre la realidad que tienen como base principal las vivencias cotidianas de la práctica, documentos (por ejemplo informes, evaluaciones y valoraciones de la marcha o los resultados del proceso de formación), así como la aplicación de métodos y técnicas diseñadas con propósitos específicos de la investigación. Para esto último existen diferentes formas, métodos y técnicas para obtener información como son la observación, entrevistas individuales y grupales, encuestas, instrumentos escritos y/o gráficos, estudio de documentación y de productos de la actividad, así como el análisis del comportamiento del alumno (González 1995).

- ◆ Consideraciones sobre los resultados de diagnóstico y caracterización del proceso formativo en una dimensión socio-humanística.

En el decursar del trabajo investigativo realizado se revelaron diferentes situaciones problémicas y necesidades de transformación del proceso de formación. En otras situaciones se observarán resultados particulares pero aquí se trata de sintetizar algu-

1 Se refiere a los sujetos, ya que se puede indagar sobre otros componentes no personales tales como los medios de enseñanza, los métodos didácticos, la organización de contenidos del programa entre otros.

(d) Se ha observado que los modos de actuación adquiridos dentro de una asignatura pueden tener un significado y aplicación en otras situaciones, pero no siempre se sistematizan de esa manera.

(e) Los sistemas y formas de evaluación aún no abarcan diversas dimensiones de la formación del sujeto, generalmente tocan la dimensión instructiva.

(f) Es débil la conceptualización y dominio de los valores espirituales que se instituyen como ejes de formación, se llegó a la conclusión que su declaración precisa y su clarificación por los sujetos participantes en el proceso formativo es un requisito inicial para asumirlos como valores compartidos.

(g) Una de las situaciones problemáticas en los alumnos tiene que ver con la incoherencia entre los intereses y proyectos ideales que declaran y la voluntad y actuación real para lograrlos. La autenticidad de la persona y la coherencia entre el discurso y la actuación son de especial interés para las influencias formativas que se instrumenten.

(h) Las cuestiones emocionales y afectivas en general tienen gran relevancia, es así que se pudo correlacionar que los estudiantes con menos desarrollo de su formación integral corresponden a los que se comportan con débil entusiasmo y baja satisfacción con su participación en el proceso de formación, cuando este es asumido generalmente como un deber impuesto desde afuera por presión externa.

(i) Insuficiencias para la colaboración y trabajo en equipo. Se puede generalizar que un problema formativo a resolver mediante una atención personalizada está dado en los alumnos que manifiestan poco sentido social².

(h) Existen insuficiencias en los proyectos de vida y orientación al futuro de muchos estudiantes. Prevalece lo cotidiano e inmediato y ante la incertidumbre y lo inestable algunos optan por vivir el momento y sus planes son metas de corto plazo y pobre proyección de expectativas futuras.

(i) Se manifiestan problemas en el desarrollo del lenguaje escrito y oral, y dificultades para adquirir un lenguaje más culto que supere el cotidiano; estos problemas tales como la pobreza de vocabulario no son únicamente de comunicación sino de carácter cultural.

(k) La caracterización de alumnos permitió identificar que en aquellos clasificados con avances positivos en su formación predominan rasgos tales como: conductas y actitudes más auténticas, comportamientos flexibles y receptivos, ausencia de egoísmo, interés por la investigación, hábitos de lectura y de enriquecimiento cultural en general, actitudes de liderazgo y participación en actividades de significado colectivo, así como la manifestación de fortalezas personales para perseverar en pos de alcanzar metas y resultados, y sienten satisfacción personal con su actividad de aprendizaje.

(l) En las autovaloraciones de los alumnos antes de realizar acciones educativas intencionadas, se comprobó como tendencia que un número considerable de ellos perciben en el medio externo y en especial en condiciones materiales y organizativas las causas que afectan su formación, o sea no conciben conscientemente su compromiso

2 Coinciden otras investigaciones que confirman estados psicológicos de insatisfacción con la vida cotidiana y algunas manifestaciones de disminución de lo social y espiritual, y prioridad a la satisfacción material (Limia D. 2002) (Aguilar y Bujardón 2004) (Alvarez Jorge 2004)

y responsabilidad personal. Lo anterior implica la necesidad de influencias para la participación activa y consciente.

(m) Los docentes aún no poseen la suficiente preparación para conducir este tipo de formación³.

(n) Al apreciar las posibilidades e intereses de determinados estudiantes, se puede decir que no siempre se facilita el desarrollo de sus potencialidades a aquellos que tienen expectativas por encima de la media.

Las investigaciones realizadas, aún en escenarios y momentos diferentes coincidieron en la posibilidad y la necesidad de diseñar concepciones pedagógicas de formación con enfoque socio-humanístico y su correspondiente instrumentación en la práctica.

CONCEPCIONES PEDAGÓGICAS QUE PROPICIAN LA FORMACIÓN INTEGRAL DESDE UNA ORIENTACIÓN SOCIO-HUMANISTA

A continuación se resumen ideas como resultado de la elaboración en base a las experiencias de investigación en objetos de estudio específicos, esto es, el proceso de formación, y teniendo en cuenta los antecedentes y fundamentos teóricos que las sustentan.

En principio, se requiere una comprensión más integral del proceso de enseñanza-aprendizaje, de manera tal que el estudiante armonice el conocimiento que adquiere en el estudio de la materia con su cultura general, y que integre lo cognoscitivo, lo procedimental y lo axiológico-valorativo.

Las concepciones desarrolladas en diferentes momentos de las investigaciones se sustentan en presupuestos tales como el carácter trascendente de la didáctica, que se entiende como la cualidad que debe poseer el proceso de enseñanza-aprendizaje que va más allá del estudio de una determinada rama del saber, que permite al individuo transitar del conocimiento real, a otros más abstractos.

La trascendencia se logra mediante un pensamiento y actuación orientada a la interpretación y transformación de la realidad, quiere decir que el proceso de enseñanza-aprendizaje no se limite al campo del saber específico de una ciencia, sino que debe tomar en cuenta el contacto del alumno con su contexto local y universal.

Por otra parte constituye un importante presupuesto la adecuada vinculación del aprendizaje del contenido con la esfera afectiva del estudiante; un proceso cargado de vivencias afectivas favorece el desarrollo de la personalidad integral.

Para la formación socio-humanista resulta muy adecuado el enfoque didáctico que considera el proceso docente como un espacio de construcción conjunta de *significado y sentido*. (Fuentes 2001). Constituye un reto lograr la relación dialéctica adecuada entre el significado de lo que aprende y el sentido que le asigna cada estudiante.

3 En una escala autovalorativa de 0 a 10 aplicada a una muestra de docentes el valor medio de la variable "competencia metodológica para tratar lo socio humanístico" resultó 5.2.

El significado es más estable al relacionarse con el conocimiento de determinada materia, con su aparato conceptual, es lo que en gran medida recibe desde afuera; pero el sentido posee un carácter más flexible porque tiene expresión personalizada en cada estudiante, en sus motivaciones, cosmovisión, expectativas etc; es una apropiación personal en que se manifiesta y se proyecta desde lo interno, es la posición que toma el estudiante en relación con el saber que hace suyo, por eso tiene relación con lo axiológico, lo productivo, lo creativo. De manera que un mismo sistema conceptual, objeto de aprendizaje etc con significado más o menos estable orientado por el docente se elaborará con diferente sentido por cada estudiante en particular. Cuando el alumno no sólo reproduce, sino que comprende y cuestiona, analiza, duda, valora y crea, se va conformando en él un aspecto axiológico; si el proceso de enseñanza-aprendizaje se concentra sólo en el dominio de un aparato conceptual sin encontrarle sentido, entonces es una formación parcial, incompleta, no trascendente.

Para las investigaciones que se exponen aquí, desde un punto de vista de la cultura y los contenidos del proceso formativo, y desde los presupuestos investigativos y sistémicos apuntados, la formación socio-humanística debe concatenar la **formación conceptual y metodológica**, que contiene en un grado más específico los conocimientos, habilidades y capacidades mediante el estudio de una materia, así como métodos y procedimientos propios de la misma que a su vez pueden transferirse a otras ramas del saber, con otro componente de **formación cultural general**, que es aquella que se relaciona con la adquisición de la experiencia acumulada por la humanidad en los diferentes órdenes que le permite al estudiante interpretar la realidad y transformarla mediante el estudio del contenido; aquí se pone de manifiesto una lógica interpretativa que relaciona el contenido con la vida. El tema de la formación cultural general es muy importante, y su función formativa está en la posibilidad de la cultura para mantener un sistema compartido de referencias y valores que permitan profundizar en los significados de la realidad (Gombrich 2004).

Estos componentes contribuyen a la **formación integral** que tiene su manifestación en una preparación del estudiante en correspondencia con las necesidades individuales y sociales.

Lo argumentado anteriormente indica la importancia de crear los espacios para la construcción de significados y sentidos. La coincidencia entre significado y sentido orientada a la humanización del proceso de enseñanza-aprendizaje favorece la formación integral del estudiante, lo que permite conjuntamente con el desarrollo del alumno en el plano cognitivo, su formación como ser humano.

Según la posición de los autores de este trabajo, que conciben una orientación socio-humanística del proceso de formación, se considera que esta es un fundamento necesario que se ha constituido desde el plano filosófico general con sus derivaciones hacia la educación, y es una síntesis que se ha conformado en el devenir lógico e histórico, que pudiera concebirse como un atractor formativo.

Al hablar de lo socio-humanístico como una concepción importante para la educación, que por razón de espacio no se puede abarcar en todo su devenir histórico, se puede afirmar que un conjunto de ideas valiosas desde la época de la Ilustración han enriquecido las concepciones más clásicas o tradicionales acerca de la formación

humanística. Los autores de este artículo coinciden con Rodríguez en cuanto a que “...*la aspiración de libertad y dignidad humanas es inconcebible sin un proyecto social. El interés por el desarrollo del individuo y de la sociedad en su conjunto, abre paso..()*...*al problema de justicia social y de la emancipación humana, como bandera del único humanismo posible y verdadero*” (Rodríguez 2007). En lo anterior se entiende la razón por la que se opta por usar una expresión que evidencia el enfoque o ingrediente social (Llano 1999), de manera que se asume como formación socio-humanística.

En toda construcción teórica para esta formación se revelará una contradicción dinamizadora: la que se establece entre la formación de contenidos parciales y especializados por una parte, y lo universal e integrador por la otra. Este sentido de lo universal en el ser humano, además de lo especializado y parcial, se distingue en el ideario pedagógico de José Martí cuando expresó que la educación debe considerar “...*las aspiraciones delicadas, superiores y espirituales de la mejor parte del ser humano*»⁴. Es así que autores contemporáneos en diferentes niveles de educación consideran que la pedagogía debe enseñar además de lo especializado, lo tecnológico etc “...*a tratar con problemas sociales y satisfacer exigencias de formar cualidades como individuo*” (Stepanovich 1986).

En la personalidad del estudiante, la contradicción explicada se entrelaza con otra que existe entre los intereses, motivaciones y convicciones del individuo, y los ideales y valores sociales que debe asumir. Este hecho es dinámico y contradictorio; si los valores se aceptan por presión externa y no con sentido personal, entonces el sujeto se manifiesta incoherente, con poca autenticidad. Pero cuando ubica en lugar predominante cuestiones que no resultan valiosas para la sociedad, se manifiesta individualismo, egoísmo y otras situaciones observadas en quienes priorizan esta dimensión.

Algunos elementos explicados hasta aquí señalan la relevancia que tiene el tratamiento, o más exactamente la integración, entre lo personal y lo social con fines formativos. En tal sentido las posiciones y la asunción de uno u otro paradigma educativo reflejan lo complejo y contradictorio de estas relaciones entre lo social y lo personal, y también implican de alguna manera el proceso de construcción de significado y sentido que debe darse en la formación del estudiante, y en general el enfoque sobre qué tipo de formación es apropiada para el ser humano.

Se supone que al hablar de formación socio-humanística las corrientes pedagógicas de esta naturaleza, es decir una pedagogía humanista, resulten asociadas lógicamente a toda propuesta con dicho propósito. En la literatura pedagógica se aprecia en ocasiones como se pone en discusión y se realizan comparaciones entre los paradigmas humanista-personal y el histórico-cultural. Pero la posición de los autores, en coherencia con lo expresado al inicio de este artículo, en cuanto a recuperar y articular todo pensamiento valioso y de fundamentos éticos-humanistas en la educación, da lugar a integrar y complementar en alguna medida diferentes paradigmas en vez de las confrontaciones teóricas excluyentes y parcializadas. Así por ejemplo, desde una

4 Citado en: colectivo de autores: Teoría de la educación, la escuela y el problema de la formación del hombre. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, La Habana Cuba, (soporte digital).

posición humanista-personal, acerca del proceso de convertirse en persona, Carl Rogers se refirió a la necesidad del contacto con problemas reales en educación, y no ignoró la influencia del medio externo (Rogers 1993). Otros autores constructivistas también enriquecen sus propuestas con estrategias de aprendizaje por contacto con situaciones reales. Y por otra parte, los representantes del paradigma histórico-cultural no fueron tan absolutos respecto a la influencia externa sobre el sujeto para su formación; por ejemplo Leontiev, uno de los seguidores de Vigostky se refirió al desarrollo personal desde adentro y dijo que la personalidad “...se ve en la necesidad de confirmar algo por ella misma ..()..no debe limitarse tan sólo a estar sujeto a las influencias del medio.” (Leontiev 1982).

El significado pedagógico de lo expresado es que se deben conformar situaciones de aprendizaje en interacción social, actividades de trabajo en equipo y métodos activos. El docente está llamado a cuidar el balance entre la autonomía e intereses personales y lo regulado o dirigido desde el medio externo. Aquí resulta importante la actividad axiológica, el pensamiento socio humanístico. Y cuando se refiere a la autonomía no puede confundirse con satisfacción de cualquier deseo y tendencia por decisión personal que en muchos casos puede ser egoísta, de modo que para la coherencia y el equilibrio se requiere entonces educar para la responsabilidad, la madurez, formar sentido humanista, solidario, de modo que se requieren métodos de educación en valores. Desde un enfoque de didáctica de la formación estos métodos pueden orientarse en tres direcciones principales (Baxter y Mendoza 2007):

- Métodos dirigidos a actuar sobre la conciencia, la reflexión. Prevalece lo cognitivo.
 - Métodos dirigidos hacia la actividad, la participación del sujeto.
 - Métodos dirigidos a la valoración, en que prevalece el componente axiológico-valorativo.
- ◆ Componentes esenciales en un modelo para la formación con orientación socio-humanística

Los siguientes constituyen unos principios generales, que se pueden tener en cuenta:

1.- El carácter sistémico del proceso de formación, que se infiere de la caracterización holística del objeto de estudio en las ciencias sociales; una concepción socio-humanística para la formación no es un conglomerado de partes o procesos desarticulados sino que se debe lograr como un ordenamiento de componentes, como un sistema armónico de influencias educativas que poseen unidad y a la vez se diferencian con sus especificidades.

2.- Formación para la universalidad, que se asume como integrar lo inmanente, lo valioso para la humanidad en el contexto educativo específico, ya sea profesional o de otro nivel del sistema educativo.

3.- Integración y síntesis del conocimiento, de modo que se complementen los diferentes saberes tecnológicos, estéticos, éticos etc en un paradigma de formación integral.

4.- Relación de lo individual y lo social. Es tarea del colectivo pedagógico lograr la armonía o convergencia entre los valores sociales y los valores individuales.

5.- Relación entre instrucción, educación y desarrollo. El proceso debe organizar estas tres dimensiones para la formación.

Según el enfoque sistémico antes mencionado se puede configurar teóricamente un modelo de la formación. Para ello se consideró que existen cuatro elementos constitutivos del mismo y que estos son procesos que tendrán su instrumentación en la dinámica del proceso formativo en general (ver Figura 3). Estos componentes son:

a- Formación de un pensamiento integrador. Esta formación de modos de pensar, debe procurar ser integrador, desarrollar pensamiento fuerte etc, y se conformará a partir de núcleos de contenido científico-tecnológico, ético-humanista, estético y otros.

b- Formación de modos de actuación creadora. Se refiere a desarrollar capacidades para actuar de modo creador, productivo.

c.- Desarrollo individual: Se debe considerar en sentido amplio y significa que no sólo potencia lo cognitivo. Es una unidad de lo cognitivo y lo afectivo. El alumno desarrolla intereses, sentimientos, actitudes que tienen manifestación en cualquier actividad docente o de su vida cotidiana, y por otra parte debería tener un proyecto de vida personal autónomo e independiente, y recibir influencias educativas intencionadas en esta dirección.

d.- Preparación para la vida social. La formación es una vía de socialización, es este componente como proceso, el que permite “...un enriquecimiento constante a partir del intercambio con otros y con el entorno.” (Márquez 2001).

FIGURA 3. Propuesta de modelo teórico de componentes principales de formación socio-humanística.



Mediante la configuración en sistema de los elementos arriba citados, que se separan sólo con fines de análisis y abstracción ya que en la realidad se dan como una tota-

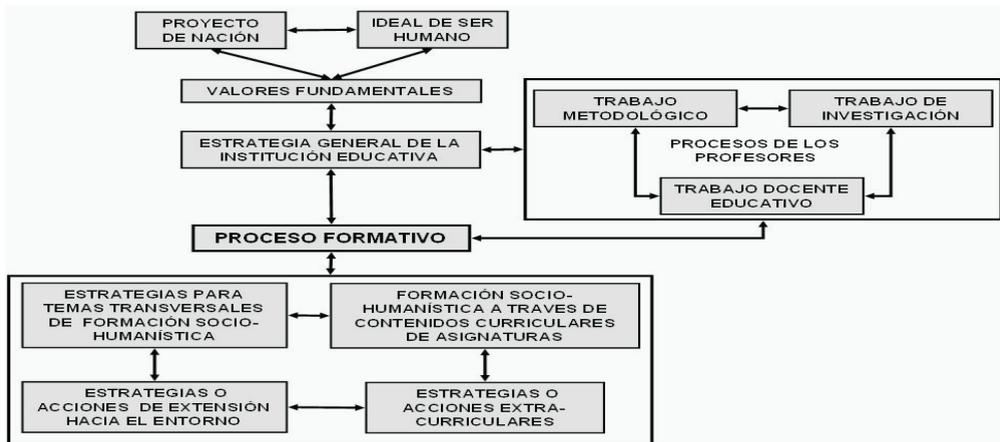
lidad, el docente o el colectivo pedagógico en general, tienen un papel de orientar y facilitar para lograr los fines propuestos. La integración se dará por ejemplo en la formación de modos de actuación creadora, al instrumentar un método para solución de los problemas. En la formación de un pensamiento integrador en movimiento hacia niveles superiores y más complejos: cuando el estudiante construye sentido personal, logra interpretar algo, si rebasa el simple conocer y logra problematizar y conceptualizar. En su desarrollo personal, si el sujeto es reflexivo, si manifiesta madurez, si logra comunicarse, si es responsable y actúa como persona autónoma por convicciones, pero comprometida con valores de alta significación social. Todo esto va configurando la formación integral de su persona con una orientación socio-humanística.

Pero por otra parte, una concepción teórica como la explicada tiene continuidad o impacto si se articula con alguna forma de instrumentación o concreción en el proceso formativo, y en este sentido los pasos fundamentales se corresponden con una lógica de proceso: diagnóstico y caracterización de un estado inicial, diseño de las acciones, aplicación o puesta en práctica, y valoración de resultados de la efectividad del proceso, que se aprecian mediante el estado final en relación con el estado inicial.

- ◆ Concepción pedagógica general para la organización del proceso de formación integral con una orientación socio-humanística.

De todo lo explicado antes se puede conformar una idea más generalizada, que es una propuesta como resultado de las experiencias de investigación de los autores. En la misma se sintetiza una estructura de carácter teórico-metodológico, que se deriva desde lo social más general hacia la institución educativa responsabilizada con el proceso de formación; el gráfico aporta un resumen de esta propuesta (ver Figura 4).

FIGURA 4. Propuesta de una concepción teórico-metodológica general para la formación socio-humanística en la institución educativa.



El esquema presentado contiene fundamentos necesarios, y con carácter explicativo y heurístico permiten organizar en sistema la formación socio-humanística a nivel de la institución educativa, con derivaciones hacia el colectivo pedagógico, la cátedra, la asignatura específica de un profesor u otros niveles en que se pretende la adecuación de estas ideas.

CONSIDERACIONES FINALES

Mediante este trabajo se ha tratado de argumentar que un modelo para la formación socio-humanística se debe definir como una concepción totalizadora de procesos que dan respuesta a las necesidades de formación, que se corresponde o tributa a los propósitos de formación integral del estudiante como ser humano con sentido crítico, integrador, creativo, y que impulsa considerablemente su desarrollo personal y social. De manera que toda concepción al respecto debe manifestar características dinámicas por la interacción en sistema de diferentes componentes.

Las investigaciones realizadas corroboraron que para cumplir objetivos de formación se debe organizar adecuadamente la actividad de enseñanza-aprendizaje que propicie la participación activa de los sujetos en actividades de carácter cognoscitivo, práctico y axiológico-valorativo.

Para educar a través de los contenidos, ya sean transversales o específicos de una materia, en los diferentes escenarios educativos en que se realizaron investigaciones por los autores se puso de manifiesto que la tríada de contenidos ético-humanistas, estéticos y científico-tecnológicos deben lograr una integración en sistema.

Es esencial todo lo que desarrolle la facultad del hombre como “ser pensante y actuante”: las actitudes reflexivas, la curiosidad, el ejercicio del criterio, la argumentación y todo lo que implica capacidad de razonar tiene significado formativo. En especial se debe estimular un razonamiento moral y axiológico que tendrá entre sus rasgos no admitir nada incompatible con los valores humanos. Y una segunda consideración es que debe formarse para un razonamiento dialógico el cual es indispensable para la resolución de muchos conflictos, para la argumentación, el reconocimiento de puntos de vista diversos sobre la realidad y sobre las acciones que se desean realizar, mediante el entendimiento, el respeto y la comprensión de los otros.

De lo expresado anteriormente se infiere que para una orientación socio-humanística del proceso de formación no basta con el dominio de diferentes disciplinas científicas, y campos del saber especializado, es necesario tener en cuenta un basamento cultural amplio y diverso, con relaciones de integración adecuadas y por otra parte existen aspectos de carácter más interno relacionados con el pensamiento, la inteligencia, creatividad e imaginación, la ética y las actitudes y sentimientos de mejoramiento integral como ser humano, además de los aspectos de carácter relativamente más externos o de relación, orientados según valores sociales, a la vinculación con la realidad, a la participación y el compromiso con el desarrollo social como genuina expresión de los valores humanos.

Se tratará en otras palabras de “hacer llegar al estudiante” una cultura integral pero en la cual prevalecen los valores humanos como referentes esenciales, y aplicar modelos de formación que no sólo se sustentan en aportar información y conocimientos sino que permitan preparar seres humanos capaces de interactuar con el momento histórico en que viven, con su mundo, con sus semejantes y consigo mismos al sentirse realizados con su vida plena de sentido.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

- Aguilar, C. y Bujardón, A. (2004). *Modelo didáctico para la preparación de los docentes en la concepción del proceso de la educación en valores humanos*. Ponencia publicada en CDRom del 1er Encuentro Internacional de Educación en Valores ISBN 959.16.0252.0, Cuba
- Álvarez J. (2004). “Los escenarios de la educación en valores”. Ponencia presentada en el *I Encuentro Internacional de Educación en Valores*. Universidad de Camagüey Cuba.
- Álvarez, C. (2004). *Epistemología del caos*. Editorial Kipus, Bolivia.
- Baxter E y Mendoza, L (2007). *La educación en valores*. Organo Editor Educación Cubana, La Habana Cuba.
- Constanza, D. (2006). *Una generación poco afectiva. Los hijos de la tercera ola*. Tiempos del Mundo, 12 de enero 2006, p.20
- De la Herrán, A. y Muñoz, J. (2002). *Educación para la universalidad. Más allá de la globalización*. Editorial Dilex, Madrid.
- Fernández, D. (2000). *Nuevos paradigmas para una educación humanista*. En: <http://www.gdl.iteso.mx/event/>
- Ferry, G. (1996). *Pedagogía de la Formación*. Universidad de Buenos Aires, ISBN: 987-9191 14-5.
- Fuentes, H. (2001). *Didáctica de la educación superior*. Universidad de Oriente, Cuba
- Gombrich, E. (2004). *Breve historia de la cultura*. Editorial Península/Atalaya, Barcelona.
- González, M., et al. (1995). *Psicología para educadores*. Ed. Pueblo y Educación, La Habana
- Hart, A. (2005). *El drama contemporáneo de la sociedad humana y la subjetividad*. Granma, La Habana, 29 de junio de 2005.
- Horrutiner, P (2007). *Diplomado de decanos. Módulo de formación*. Ministerio de Educación Superior, Cuba.
- Leontiev, Alexei (1982). *Actividad, conciencia y personalidad*. Ed. Pueblo y Educación, La Habana.
- Limia, M. (2002). *Vida con sentido o sentido de la vida*. Cuba Socialista No 25, 2002, La Habana p.52-64
- Llano, A. (1999). *Humanismo cívico*. Editorial Ariel, Barcelona
- Márquez, A. (2001). Un modelo del proceso pedagógico y un sistema de estrategias metodológicas para el desarrollo de la excelencia y la creatividad. En *Pedagogía 2001*, La Habana Cuba.

- Martí, J. (1975). *Nuestra América. Obras Completas, Tomo 8*, Editorial de Ciencias Sociales, La Habana.
- Núñez, J. (1999). *La ciencia y la tecnología como procesos sociales*. Editorial Félix Varela, La Habana
- Rodríguez, V. (2007). *El humanismo como valor. En busca de las precisiones conceptuales*. Publicado en “Conocimiento, Educación y Valores” ISBN 978-959-16-0598-6, Cuba.
- Rogers, C. (1993). *El proceso de convertirse en persona*. Editorial Paidós, México
- Shapiro, L. (1997). *La inteligencia emocional de los niños*. Grupo Zeta, Bilbao, España..
- Stepanovich, M., et al (1986). *Algunas consideraciones sobre el papel del profesor en la formación profesional del especialista contemporáneo*. Imprenta Universidad de Camagüey, Cuba.
- Zarzar, C. (2003). *La formación integral del alumno: qué es y como propiciarla*. Fondo de Cultura Económica, México.
- Zilberteín, J. (2000). *Una concepción desarrolladora de la motivación y el aprendizaje de las ciencias* / Instituto Pedagógico Latinomericano y Caribeño (IPLAC), La Habana Cuba.

Valoración del acogimiento residencial en centros de protección de menores: La vivencias de los jóvenes y sus familias

Agustín de la Herrán
Celiano García Barriocanal
Ana Imaña Martínez

RESUMEN

Esta investigación pretende conocer el nivel de integración social y la valoración sobre su experiencia de acogimiento residencial de menores que estuvieron en recursos de protección de la Comunidad de Madrid. La muestra de estudio está constituida por 350 casos que estuvieron más de dos años internos y que salieron con 16 años o más del sistema de protección entre 1994 y 1998.

PALABRAS CLAVE: Menores protegidos, residencias de protección, ex-residentes.

ABSTRACT

This investigation seeks to know the level of social integration and the valuation about its experience of minor residential acogimiento that you/they were in resources of protection of the Community of Madrid. The study sample is constituted by 350 cases that were more than two internal years and that they went out with 16 years or more than the protection system between 1994 and 1998.

KEY WORDS: Protected minor, protection residences, former-residents.

1. JUSTIFICACIÓN

El presente trabajo de investigación tiene como finalidad conocer la situación en la que se encuentra actualmente el grupo de jóvenes que estuvo en residencias de protección de la Comunidad de Madrid en régimen de guarda o tutela, entre los años 1994/98, y que salió de las mismas con 16 años o más, así como la opinión que tienen actualmente sobre su experiencia residencial. Igualmente recoge la valoración de algunos de sus familiares respecto a dicha experiencia.

Su objetivo es contribuir al campo de la evaluación de los servicios que se prestan desde las instituciones de acogimiento residencial para la infancia.

Creemos que aunque han transcurrido unos años desde la salida del último de los residentes del estudio hasta la actualidad, y a pesar de los cambios poblacionales que se han venido produciendo en los centros, a los que va llegando una población emigrante de diversa procedencia, no por ello los resultados de este trabajo han perdido valor. Por el contrario, invitamos a seguir trabajando en esta línea para poder contrastar los resultados obtenidos en este primer estudio con los que pudieran obtenerse con población salida de los centros entre 1998 y 2003 y seguir mejorando la intervención con esta nueva población.

También se justifica por la necesidad de devolver a la Administración y a los profesionales que trabajan en este ámbito, información valiosa sobre el grado de integración social de estos jóvenes. En este sentido, hemos intentado recoger las sugerencias y propuestas de los ex-residentes¹ y sus familiares respecto a las instituciones residenciales.

En muchos casos, estos jóvenes se han sorprendido cuando les hemos solicitado su colaboración y nos han manifestado su agradecimiento por el hecho de que alguien se preocupara de conocer sus impresiones respecto a su ya superada experiencia residencial. En general los chicos y las chicas se han mostrado muy satisfechos de colaborar desde el primer momento, a veces en horarios y lugares singulares. También hemos recogido negativas y resistencias.

2. MÉTODO DE TRABAJO

2.1. Población objeto de estudio

La población objeto de la investigación está constituida por jóvenes que cumplan los siguientes requisitos:

- Estuvieron en situación de Protección, con medida de guarda² o tutela³, en Residencias de Atención a la Infancia y Adolescencia de la Comunidad de Madrid.

1 Aunque, en adelante, nos podamos referir a ellos con términos como: *chicos/as*, *menores*, *jóvenes*, etc.

2 “Cuando los padres o tutores, por circunstancias graves, no puedan cuidar al menor, podrán solicitar de la entidad pública competente que ésta asuma su guarda durante el tiempo necesario” (Código Civil, art. 172,3). “Así mismo, se asumirá la guarda por la entidad pública cuando así lo acuerde el Juez en los casos

- Su estancia en régimen de internado se extendió durante un periodo continuado de dos o más años.
- Fueron desinternados cuando tenían dieciséis o más años.
- Causaron baja entre los años 1994 y 1998, ambos incluidos.

Este grupo constituye una muestra que ha tenido un tiempo de estancia en residencias suficiente como para que la intervención institucional haya tenido en ellos una repercusión significativa. El requisito de internamiento durante al menos dos años se ha tenido en cuenta para la selección entendiendo que este período de tiempo es –según Jones (1987), Knorth (1992), Schaffer (1993), Sánchez Redondo (1996)– el período máximo aconsejado que debiera permanecer un menor en una institución. D.W. Winnicott (1998) describe cómo las separaciones prolongadas generan distorsiones en la percepción mutua del niño y la familia y posteriormente, desajustes en el proceso de reunificación. (p. 62, adaptado).

El tener en cuenta la edad de dieciséis años o más para la salida se debe a que, son chicos y chicas con los que se pudo haber iniciado un proyecto de vida independiente en la residencia, ya que por su edad se encontraban en condiciones de poder incorporarse al mundo laboral y desenvolverse en la vida de forma relativamente autónoma.

La delimitación temporal entre los años 1994 y 1998 se debe a que hasta 1994 no había un sistema informatizado de registro de expedientes en el archivo de la Comisión de Tutela del Menor. La revisión de expedientes no informatizados hubiera dificultado enormemente el trabajo. El finalizar en 1998 se debe a que al inicio del diseño del trabajo (septiembre de 2001) el año 1998 era el último que permitía investigar sobre menores con una experiencia mínima de tres años fuera de la institución, de modo que hubieran dispuesto de tiempo suficiente como para enfrentarse a la vida partiendo de sus propios recursos y fuera de la influencia de la protección residencial.

Para realizar el estudio se comprobó el número de menores que, cumpliendo los requisitos señalados, fueron dados de baja en esos años.

Según la base de datos informatizada del Instituto Madrileño del Menor y la Familia, de 1994 a 1998, se cerraron y dieron de baja por la Comisión de Tutela 2515 expedientes administrativos de menores sobre los que se había asumido previamente la *tutela* o la *guarda*, resultando un total de 692 casos que cumplían los requisitos previstos para la muestra del presente estudio. Conocida la población total susceptible de estudio, se seleccionaron, de forma proporcional cada año, un total de 350 casos, elegidos por orden de aparición en la base de datos. De estos 350 casos, por diferentes motivos, se descartaron 6 durante la comprobación de los expedientes, quedando por tanto 344 casos como muestra para el estudio, lo que supone un 49,71% del total.

en que legalmente proceda (Código Civil, art. 172,4). La guarda supone para que la ejerce la obligación de velar por el menor, tenerlo en su compañía, alimentarlo, educarlo y procurarle una formación integral.

3 “La entidad pública tiene por ministerio de la Ley la tutela de los que se encuentren en situación de desamparo. Se considera como situación de desamparo la que se produce de hecho a causa del incumplimiento, o del imposible o inadecuado ejercicio de los deberes de protección establecidos por las leyes para la guarda de los menores, cuando éstos queden privados de la necesaria asistencia moral o material”. (Código Civil, art. 172, 2)

A lo largo de la investigación, de los 344 casos se obtuvo alguna información de la situación actual de 130, a través de familiares, allegados, educadores y otros profesionales. Así mismo se pudo realizar entrevista a 49 ex-residentes y a 45 familiares.

Por tanto el trabajo ofrece información en estos niveles: características de la muestra general de ex-residentes (344 casos), situación de los ex-residentes localizados (130 casos), opiniones de los ex-residentes entrevistados (49 casos) y familiares entrevistados (45 casos).

La experiencia residencial de estos jóvenes se extiende en el tiempo desde 1979 en que ingresó el primero de los casos, hasta diciembre de 1998 en que salió el último grupo de ex-residentes de la muestra.

2.2. Fases

La investigación ha contado con dos fases. En la primera se seleccionó la muestra y se revisaron los expedientes para obtener información que facilitara la caracterización general de la muestra y su posterior localización. En la segunda fase se pasó a localizar a los ex-residentes para conocer su situación y realizar, cuando fue posible, entrevistas personales. Esta fase de localización se aprovechó para realizar entrevistas a los familiares contactados que se mostraron dispuestos a la misma.

Para la primera fase se elaboraron unos instrumentos de registro de datos.

- Datos de identificación del menor.
- Fecha de alta y baja en la Residencia.
- Motivo de ingreso.
- Motivo de cierre del expediente.
- Residencia de la que causa baja.
- Domicilio de salida y Servicios Sociales de referencia.

Para la segunda fase se elaboró un guión de entrevista para:

a) Ex-residentes

Este instrumento tiene dos partes:

Un cuestionario cerrado:

- *Descripción* concreta de la situación actual del menor: vivienda, estudios, trabajo, situación económica.

Un cuestionario abierto:

- *Valoración* del ingreso, estancia y salida de la residencia.
- *Propuestas* de intervención para los educadores y sugerencias para los actuales residentes.

b) Familiares.

Este instrumento incluye cuestiones relevantes relacionadas con la impresión del familiar en relación con el menor y tiene un formato análogo al anterior con preguntas cerradas y abiertas:

- Datos de la persona entrevistada y su relación con el menor.
- Información relacionada con la situación actual del menor.
- Valoración del ingreso, estancia y salida de la residencia del menor.
- Sugerencias de intervención para los educadores y las familias desde su perspectiva..

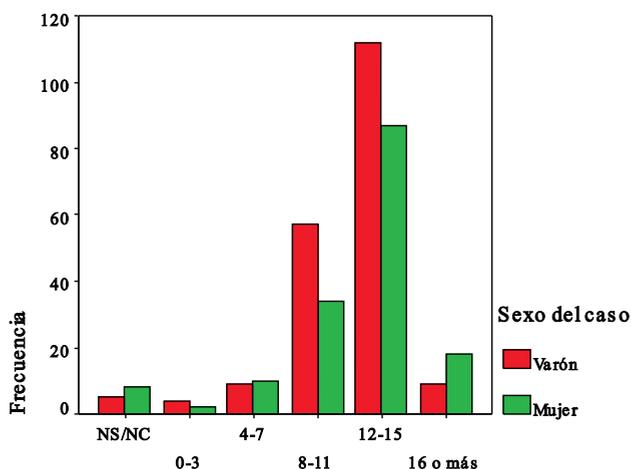
La tarea de localización de los ex-residentes ha sido muy complicada. En gran parte de los casos la información obtenida de los expedientes no resultó de mucha utilidad al encontrarnos con que las direcciones de referencia no existían ya en el momento de la localización. De ahí que se llevara a cabo un trabajo de localización complementaria mediante la consulta a otras personas e instancias que podían tener alguna referencia de los mismos.

3. ALGUNAS CONCLUSIONES

3.1. Características de los ex-residentes de la muestra

Por edades, el mayor porcentaje de ingresos, se produjo entre los 12 y los 15 años, siendo la media de edad de ingreso en esta muestra de 12,14 años.

La duración media de la estancia en la residencia ha sido de 5,18 años. No obstante, un porcentaje algo superior a la mitad (51.7%) han permanecido en la residencia más de 4 años.

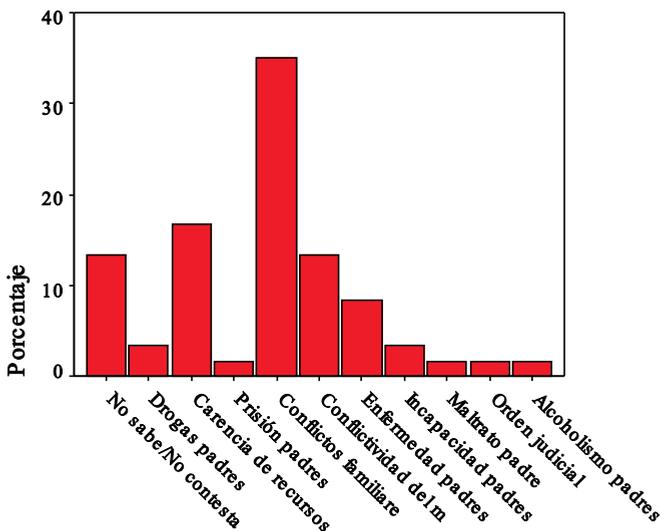
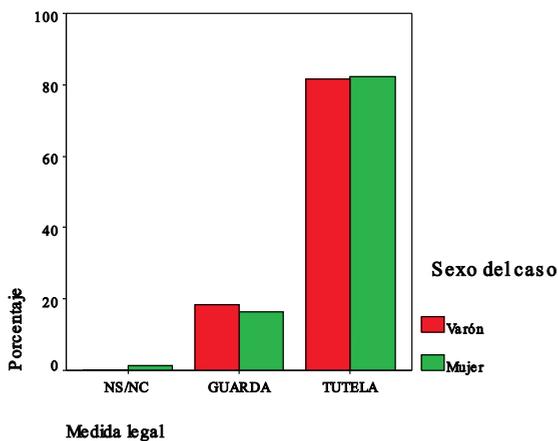


Por sexos, se observa una ligera mayoría de ingresos de varones que de niñas. Sin embargo, a partir de 16 años se invierte esta tendencia produciéndose más ingresos en el caso de las niñas (Gráfico 1).

Los ex-residentes de la muestra contaban en enero del año 2004 edades comprendidas entre los 20 y los 34 años, siendo la edad media de 24,81 años.

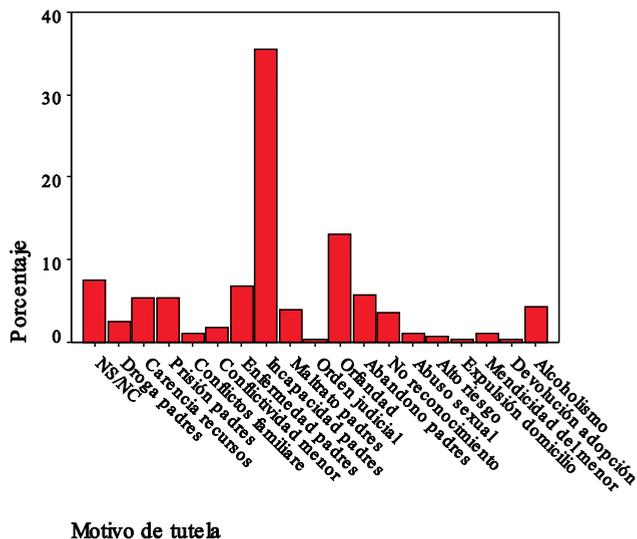
A partir de los datos obtenidos la experiencia residencial de los jóvenes de la muestra se extiende en el tiempo y de forma progresiva desde el año 1979, en que ingresó el primero de los casos cuando contaba dos años de edad y que estuvo interno durante 17 años, hasta 1998 en que salió el último grupo de ex-residentes de la muestra.

Dentro del tipo de medida adoptada con los menores que motivó su ingreso en la residencia nos encontramos que, de la muestra con la que se ha trabajado, un 82 % de casos tenían medida de tutela y el 17,4% de casos medida de guarda.



Cuando se trata de casos con **medida de guarda** entre las problemáticas más significativas que la motivaron destacan los *conflictos familiares* (35%), la *carencia de recursos* (16,7%) y la *conflictividad del menor* (13,3%). Se dan también otras problemáticas asociadas a las anteriores que se recogen en el siguiente gráfico.

En los casos que tuvieron **medida de tutela** destacan como causas más representativas la *imposibilidad de ejercer la función parental* (por causas diversas) (35,5%), las *situaciones de orfandad*, la *enfermedad de los padres o tutores*, el *abandono*, la *priación de los padres* y la *carencia de recursos*.

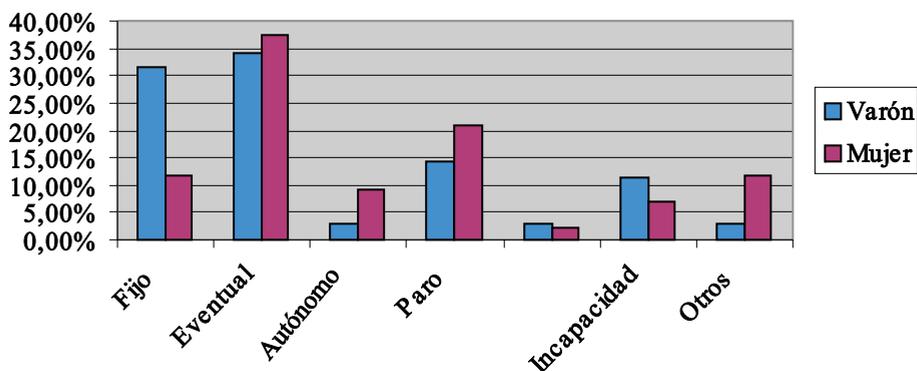


3.2. Situación actual de los ex-residentes

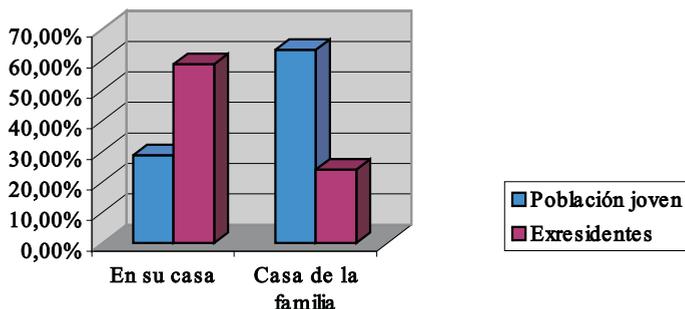
Como ya se ha comentado anteriormente, de la muestra original de 344 casos, se ha conseguido algún tipo de información sobre la situación actual de 130. Esta información no es uniforme en todos los casos: en algunos se ha conseguido una información pormenorizada y de otros hay pocos datos.

Para valorar el grado de integración social de los ex-residentes se ha recogido información sobre las siguientes variables: situación laboral, tipo de trabajo y sueldo, tipo y régimen de vivienda actual, persona o personas con las que convive, existencia de hijos, estancia en Centro Penitenciario, otros recursos en los que se encuentran los ex-residentes. Cuando ha sido posible se ha cotejado la información obtenida con la correspondiente a la población joven general, para lo que se han utilizado los informes INJUVE: *Juventud en Cifras 2000-01* y *Informe Juventud en España 2004*, INE. *Censo de Población y Viviendas 2001 (resultados detallados a febrero de 2004)*.

En general la situación laboral de los ex-residentes es bastante parecida a la de los jóvenes de la población general. Destaca especialmente la precariedad de los trabajos que es más significativa en el caso de las mujeres.



Sin embargo se observan diferencias en lo que respecta a vivienda y personas con las que conviven.



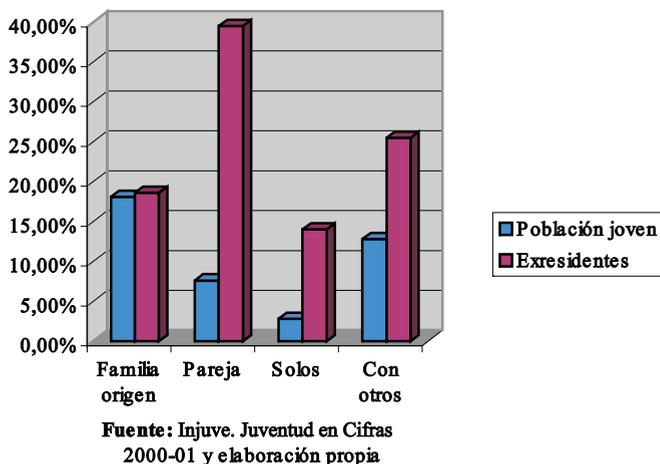
Fuente: INJUVE. Informe Juventud en España 2004 y elaboración propia

En el primer aspecto el colectivo de ex-residentes vive en una proporción superior en viviendas independientes del núcleo familiar. Igualmente se observa una mayor proporción de ex-residentes que conviven en pareja y/o que tienen hijos que en el caso de la población joven general.

Otro dato conocido es el de aquellos ex-residentes que han estado o estaban, en el momento de la investigación, en situación de reclusión en centro penitenciario por problemas con la ley. Del total de la muestra de 344 casos, el 11,4%, 39 casos, ha estado ingresado en algún momento en centro penitenciario después de abandonar la residencia.

Hay que resaltar que al menos en 22 casos, el 56,41%, estos jóvenes tenían dos o más experiencias de reclusión. En el momento de la investigación sólo permanecían en prisión 15 casos, el 4,4% de la población de la muestra, de los cuales 14 eran varones y sólo una mujer. Comparando los datos de reclusión con los que se dan entre la población joven general se ha encontrado una mayor proporción de población reclusa

entre el colectivo de ex-residentes, 4,38%, que en la población joven general, 0,23%. En ambos grupos el colectivo de varones es superior al de mujeres.



3.2. La opinión de los ex-residentes entrevistados

Este apartado recoge las opiniones obtenidas a partir de las entrevistas directas a los ex-residentes, realizadas mayoritariamente mediante contacto personal o por teléfono, en los casos en que ese contacto no fue posible.

Las entrevistas se han intentado realizar con mucho tiempo por delante, en un clima tranquilo y de confianza, siendo conscientes, como entrevistadores, de la dificultad que para los entrevistados podía tener la evocación de algunos temas planteados.

El guión de la entrevista comienza por recoger, en primer término, las cuestiones de la situación social en el presente, más fáciles de contestar, dejando para la segunda parte, la evocación del pasado, mucho más delicada, y que, a veces, no estaba muy elaborada.

De los 130 ex-residentes localizados, se ha conseguido contactar personalmente con 57 casos a los que se propuso realizar una entrevista. De ellos tres no quisieron realizar la entrevista. Otros cinco mostraron disposición a hacerla, pero llegado el momento acordado, o no se presentaron, o la fueron posponiendo indefinidamente, alegando diferentes dificultades para llevarla a cabo, o se perdió el contacto con ellos.

Los 49 ex-residentes entrevistados tenían edades entre 21 y 33 años, siendo el grupo de edad más numeroso el de 26 años. De la muestra entrevistada, 30 son mujeres y 19 varones.

Respecto a la opinión que los ex-residentes tienen en cuanto al acogimiento residencial se podrían destacar los siguientes aspectos:

3.2.1. *Valoración del ingreso*

En general (51%) los ex-residentes manifiestan que, en el momento del ingreso, no conocían el motivo por el que entraban en la institución. En muchos casos lo achacan a su temprana edad. Entre los que señalan conocer las razones (44,9%) por las que ingresaron lo sabían por su familia o porque debido a su edad eran conscientes ya de la situación familiar. En ningún caso manifiestan que hubieran sido informados desde el ámbito residencial.

“No sabía el motivo. Sólo preguntaba a la educadora y al portero sobre cuándo me iba a casa. Estuve 2 meses sin ver a mis padres. Luego cuando pudieron, vinieron. Cuando se regularizó la situación, salía los fines de semana.”

“Sabías que tu madre no te podía cuidar, que tenías que irte para no estorbar.”

Otra cuestión por la que se les preguntaba era si consideraban que si se podría haber hecho otra cosa. A esto la mayoría (53,1%) opina que no se hubiera podido encontrar otra alternativa al acogimiento residencial.

“No sé. En esta situación veo difícil que pudiera haberse hecho otra cosa.”

Sin embargo un grupo importante (38,8%) considera que hubiera podido permanecer en la familia natural o extensa con diversos apoyos bien de carácter económico o de otro tipo como información, orientación y apoyo psicológico tanto a la familia como a los propios menores.

“Ayudar a la familia, mantenerla unida a la familia.”

En cuanto a los sentimientos experimentados como consecuencia del ingreso en la residencia, una gran parte (51%) manifiesta que se sintió mal como consecuencia de la separación familiar. Los que manifiestan haberse sentido mal explicitan como causas el sufrimiento por la separación de la familia o por no poder estar con sus hermanos, la soledad o falta de afecto, el miedo a lo desconocido y la dificultad de la convivencia con muchos niños, algunos con graves problemas. Algunos recuerdan la experiencia del ingreso como especialmente traumática, y en algún caso supone una experiencia que puede vivirse con sentimientos de marginación y estigmatización.

“Me sentí muy mal. El calor de los padres lo es todo. Entré con miedo, aunque me dijeron que iba a estar bien.”

Este malestar es especialmente intenso en el caso de separación de hermanos, bien por derivación a distintos recursos residenciales, bien a medidas de acogimiento familiar.

“Mal, porque estaba sola. Mi hermana era tres años mayor y estaba en otro grupo. Yo no podía estar sin ella. Me puse enferma [por no estar con mi hermana]. Al final, me trasladaron con ella.”

Los que dicen haberse sentido bien al ingresar (34,7%), hablan del alivio que les supuso salir de una situación conflictiva en su medio familiar. Otros mencionan el bienestar de encontrar cuidados materiales (comida, ropa, juegos).

“Bien. Fue como una liberación al cambiar a una situación más tranquila.”

3.2.2. Valoración de la estancia

Respecto a la estancia en la residencia la mayoría (73,5%) la valora positivamente. Esta valoración positiva tiene que ver con el apoyo y buen trato recibido por parte de los educadores, la permanencia conjunta de los hermanos y la educación recibida.

“Muy positivamente. Tuve mucha suerte en los pisos donde estuve, y también con los educadores, que estaban 24 horas con nosotros, con una gran implicación personal.”

Entre los aspectos que ven como negativos se encuentran la falta de autonomía, la conflictividad entre compañeros, la soledad y la falta de atención personalizada.

Esta valoración positiva se extiende también al clima de convivencia (67,3%) existente en el centro y a la valoración de los profesionales (57,1%).

Por lo que respecta al clima de convivencia consideran como aspectos muy positivos la buena relación con compañeros y educadores, así como la buena organización y la semejanza entre el clima de la residencia y un ambiente familiar idealizado. También se valora la existencia de un ambiente estructurado con pautas claras y espacios personalizados. Los que consideran que el clima no fue bueno por diferentes circunstancias lo atribuyen especialmente a la existencia de tensión, miedo por la hostilidad entre compañeros y problemas de convivencia en general. También la sensación de soledad y de falta de atención de los educadores, así como el trato discriminatorio.

En cuanto a los profesionales se valora de modo especial la implicación de los mismos, el afecto recibido y la atención educativa. Se reconoce especialmente a los educadores con los que se ha tenido un vínculo permanente en el tiempo. Sin embargo cuando se explicitan aspectos negativos de los profesionales estos tienen que ver con la falta de atención, el desinterés por el trabajo y las riñas y castigos que se consideran injustos. También consideran negativos aspectos como la falta de apoyo, la ausencia de escucha y comprensión, la falta de interés personal por los menores y la falta de exigencia por parte de los profesionales.

La relación mantenida con los compañeros es bien valorada en general (55,1%) destacando entre los aspectos positivos la camaradería, el apoyo y la amistad, aunque se reconoce la dificultad de la convivencia con chicos que, en muchos casos, eran con-

flictivos. Cuando señalan aspectos negativos en dicha relación destacan la convivencia con niños de distintas edades y diversas problemáticas, el elevado número de niños en el grupo, la tensión que se generaba y en algunos casos, las agresiones.

3.2.3. Valoración de la salida

Aunque algo más de la mitad de los ex-residentes (51,7%) permaneció más de 4 años internos, sin embargo una gran mayoría (81,6%) manifestó tener donde ir cuando salieron de la residencia. Estas salidas tuvieron lugar especialmente al domicilio familiar bien de uno o ambos progenitores, al de abuelos, tíos u otros parientes. Sólo un pequeño porcentaje pasó a algún recurso tutelado público o privado.

Una mayoría (65,3%) considera que desde la residencia se les ayudó a organizar su vida con diferentes apoyos con vistas a la salida de la residencia. Esta ayuda se concretó, en general, en una orientación personal para enfrentarse a la vida autónoma en el sentido del ahorro, la administración de su dinero, búsqueda de trabajo, de piso, llevar una casa o gestionar, en su caso, ayudas para el estudio. En otros casos, además, se les proporcionaron recursos para la autonomía, como trabajo o vivienda. Algunos destacan y valoran que este apoyo continuó por parte de educadores con los que siguieron teniendo relación después de salir de la residencia.

Casi la mitad (49,0%) de lo entrevistados consideran que el trabajo de preparación para la salida de la residencia se realizó por parte de los educadores de la mejor manera posible. Algunos puntualizan que, si no se pudo hacer más, fue por causa de dificultades institucionales o sociales que sobrepasaban las posibilidades de los educadores.

Un grupo importante (44,9%), sin embargo, considera que el trabajo para la preparación de la salida podría haberse hecho mejor desde la residencia. Parte de este grupo señala la necesidad de haber recibido recursos para organizarse la vida de forma autónoma, sin tener que depender de la familia que ya de por sí estaba necesitada, mediante ayudas económicas, búsqueda de empleo y vivienda. Otros hablan de no haber tenido la escucha y el apoyo suficiente. Y en algún caso echan en falta un apoyo global general, tanto desde el punto de vista de recursos materiales, como una ayuda psicológica para asumir el pasado y poder enfrentar el futuro.

En cuanto a los recursos recibidos después de la salida la mayoría (69,4%) manifiesta no haber recibido ayuda de la Administración ni de entidades privadas al salir del sistema de protección de menores, o que esta fue insuficiente, bien porque efectivamente no la recibieron, o porque no dieron opción a la misma al irse por su cuenta, como consecuencia de la insatisfacción que la estancia les producía. Concretan la falta de ayuda en ausencia de información, apoyos económicos para ellos y su familia o falta de recursos para la autonomía. Además, señalan la sensación de desamparo ante el contraste entre la abundancia de recursos y el sentimiento de protección dentro de la residencia y las carencias y falta de preparación cuando se encontraron fuera de ella. Alguno destaca que la estancia sólo fue un paréntesis para volver a encontrarse con la misma situación familiar al salir, pero sin ningún tipo de ayuda.

En algunos casos, pidieron alguna ayuda económica o de vivienda que no recibieron, o tuvieron ayuda ocasional de sus educadores o personal del centro para acceder a algún trabajo. La mayoría tuvo que salir adelante con sus propios recursos, a veces pasando muchas dificultades y sólo un pequeño grupo recibió alguna ayuda económica de la Administración o de asociaciones privadas o en algún caso, con el tiempo se les llegó a conceder un piso del IVIMA.

Los educadores constituyen uno de los recursos más importantes en el trabajo con esta población. De ellos se espera especialmente que tengan actitudes de paciencia, afecto y apoyo; capacidad de escucha y empatía, así como una implicación positiva hacia los niños y niñas a su cargo. Para ello consideran fundamental la preparación y profesionalidad de los educadores; piensan que el trabajo del educador ha de basarse en la atención y el apoyo a las necesidades y situaciones particulares de cada niño, para ayudarles en sus problemas, orientarles personalmente y prepararles para el futuro.

Entre las necesidades de los niños, consideran prioritario mantener la relación de los mismos con sus familias.

3.3. La opinión de los familiares

La muestra de familiares entrevistados que se presenta en este trabajo no ha sido objeto de una selección previamente establecida, sino que se ha obtenido al azar durante el proceso de búsqueda de los ex-residentes.

Se han realizado 45 entrevistas telefónicas a distintos familiares o allegados de ex-residentes, de los cuales 21 son familiares de ex-residentes, que también han sido entrevistados, y 24 lo son de ex-residentes no entrevistados.

Todas estas personas han estado implicadas más o menos directamente en los procesos que dieron lugar a su internamiento. Sus opiniones nos permiten contemplar desde otra perspectiva la valoración del acogimiento residencial de los menores. 16 entrevistas correspondieron a progenitores (10 madres y 6 padres), 12 a abuelos (11 abuelas y 1 abuelo), 11 a tíos (9 tías y 2 tíos), 2 a hermanos/as y 4 a otro tipo de parientes o allegados.

Respecto a la opinión que los familiares tienen en cuanto al acogimiento residencial habría que destacar:

3.3.1. Valoración del ingreso

Respecto a la implicación de las familias en el ingreso de los niños, una mayoría de los familiares (62,2%) opina que la Administración contó con las familias de los niños, puesto que fue algún miembro de la familia el que tomó la iniciativa de solicitar la medida de ingreso a la misma. Por ello muestran su acuerdo con la medida adoptada porque pensaban que suponía una mejora respecto a la situación en la que se encontraban los menores, aunque en algunos casos hubieran preferido un recurso dis-

tinto al que se les ofreció. El resto de los casos (37,8%) piensa que la Administración se los quitó sin tenerlos en cuenta en el procedimiento y la valoración de la medida de acogimiento. Mayoritariamente este grupo consideran que podrían haberse buscado otro tipo de alternativas al ingreso en la residencia.

Más de la mitad de los entrevistados (56,7 %) considera que se podrían haber buscado otras alternativas distintas a la medida de internamiento, y que hubiera podido sacar adelante a los niños bien con sus propios medios o con ayuda bien de orientación personal a la familia o bien facilitándole algún otro tipo de recursos. Entre las alternativas propuestas por los familiares predomina la de que los menores se hubieran quedado con la familia nuclear o extensa, en algunos casos contando con apoyo.

Los que piensan que no había otra alternativa consideran que la problemática familiar o la propia problemática del menor hubieran dificultado una adecuada atención.

Al valorar, desde el presente, si el ingreso fue o no una buena medida, algo más de la mitad (51,4%) de los familiares entrevistados considera que sí lo fue, porque los niños estuvieron más protegidos y controlados que con su propia familia. El grupo de familiares que considera negativa la medida (37,8%) y que varía en su valoración dependiendo del centro (algunos ex-residentes pasaron por más de un centro) en el que estuvo el menor (10,8%) piensa que, o bien fue innecesaria, ya que la familia hubiera podido asumir el cuidado de los niños, o bien fue claramente perjudicial, debido al ambiente negativo y malas influencias recibidas en la residencia.

3.3.2. Valoración de la estancia

La opinión de más de la mitad de los entrevistados (51,4%) respecto a la experiencia residencial de los ex-residentes es positiva. Esta valoración tiene que ver con aspectos como la educación recibida, el control ejercido sobre los menores, la preocupación por los estudios, el cariño en el trato, y por aspectos materiales de cuidado y atención física y la responsabilidad que se les inculcaba.

Sin embargo un grupo muy importante (48,6%) considera que la estancia fue negativa o variable por motivos que tienen que ver con no haber conseguido un trabajo y apoyo después de la salida, haber salido peor que cuando ingresó, la ausencia de control y malas compañías con las que se juntaba, no haber recibido los cuidados necesarios o no haber cubierto la residencia las expectativas que tenía la familia.

Una gran mayoría de los familiares entrevistados (95%) mantuvo el contacto con los ex-residentes durante la estancia en las residencias. Este contacto tenía lugar mayoritariamente en salidas de fin de semana y vacaciones al domicilio familiar y, en algunos casos, mediante visitas que efectuaban las familias al centro. Sólo un porcentaje muy pequeño de familias, no siguió teniendo relación con los menores después del ingreso de los mismos en la residencia. Así mismo este contacto se ha seguido manteniendo después de la salida.

3.3.3. Valoración de la salida

Los familiares manifiestan, como los ex-residentes, que éstos se incorporaron mayoritariamente a sus domicilios familiares, una vez que causaron baja en la residencia. Estos domicilios eran en general los de alguno o ambos progenitores. En otros casos las abuelas y tías se convierten en un apoyo importante a la salida de la residencia.

La mayoría de los familiares (59%) no se sintieron partícipes en el proceso de salida y consideran que, en general, no contaron con apoyo de los servicios sociales cuando los ex-residentes volvieron con ellos. No obstante creen que los ex-residentes salieron suficientemente preparados (58,3%) considerando como tal aspectos como: defenderse con cierta soltura ante las dificultades de la vida cotidiana, conseguir o mantener un trabajo y en algún caso, haber alcanzado el nivel básico de estudios para desenvolverse en la vida.

Respecto a los profesionales de los centros, los familiares valoran especialmente cualidades que tienen que ver con actitudes relacionadas con el buen trato y el interés mostrado hacia ellos y hacia los ex-residentes.

Como sugerencias que los familiares entrevistados harían a los educadores que trabajan actualmente en la residencia, y por tanto de gran valor para ser tenido en cuenta por los profesionales, señalan la necesidad de que se de a los niños cariño, atención y apoyo de forma que puedan confiar en ellos. Que tengan comprensión y mucha paciencia y que ofrezcan contención y límites porque son niños con muchos problemas. Que impliquen a la familia en un trabajo conjunto y que cuenten con su opinión. Que les orienten y preparen para el futuro consiguiendo estudios y trabajo. Piden que haya más educadores capacitados y, en algunos casos, agradecen el buen hacer de los profesionales con los que han tratado.

Los familiares esperan de los profesionales actitudes de comprensión, paciencia, interés e implicación en la tarea. Las sugerencias o propuestas que los familiares harían actualmente a los educadores se centran en aspectos relacionados con cualidades humanas y profesionales de su papel como educador, así como en la necesaria colaboración residencia-familia. En este sentido algunas respuestas emitidas son las siguientes:

Cualidades relacionadas con la atención y el afecto: “Que les den todo el cariño que puedan porque lo necesitan”, “Que estén bastante pendientes de los niños”...

Cualidades relacionadas con la comprensión y la paciencia: “Que aprendan a tratar a esta gente. Que tienen derecho aprender de los fallos”, “Paciencia, cuidado para que no se escapen, cuidar con ellos”...

Cualidades relacionadas con la orientación y referencias educativas: “Que les orienten para encontrar trabajo, ayudarlos”, “Que los enseñen a valerse por sí mismos. Mejor trato con ellos”...

Cualidades relacionadas con la contención y los límites: “Que no les otorguen demasiada libertad, un poco de disciplina, siempre en su justa medida”, “Cuidado con estos niños, cuando dicen que van a un sitio y se prostituyen”, “Que sean responsables, que sean respetuosos con la forma de ser de los niños y sean un poquito duros”...

Sugerencias centradas en la colaboración con la familia: “Buscar apoyo en el resto de la familia. No contar sólo con los padres”, “Hay que estudiar a la persona, individualizar, hacer caso a la familia”, “Que contaran con los padres. No sólo con los chicos. Hacer algo conjunto con los padres. Tener un contacto más familiar”...

Sugerencias centradas en la profesionalidad de los educadores: “Que se han portado muy bien, que ahora sigan igual”, “Darles la enhorabuena. Hace falta paciencia”, “Más educadores capacitados”...

3.4. Malas y buenas prácticas en la intervención

Entre estas prácticas hemos seleccionado aquellas que, desde la percepción de los entrevistadores, han tenido una repercusión traumática o por el contrario, resiliente en el menor, habiendo permanecido en su acervo emocional a lo largo del tiempo. Las prácticas reseñadas, sin tener carácter general, se han seleccionado con la idea de que se tengan muy en cuenta sus posibles repercusiones a la hora de la intervención con los niños.

3.4.1. *Malas prácticas identificadas*

Se recogen aquí algunas prácticas que, desde la vivencia de los menores y de sus familias, han incidido negativamente en su vida. Se encuentran relacionadas con:

- El procedimiento de separación familiar
- Inestabilidad por cambios frecuentes de centro o situación
- Separación de hermanos
- Desinformación sobre los cambios de situación
- Inestabilidad de las plantillas
- Castigos en la institución
- Actitudes negativas de los educadores
- Falta de preparación y seguimiento en la salida de la residencia

3.4.2. *Buenas prácticas identificadas*

En este apartado se llama la atención sobre condiciones y procedimientos que, desde los testimonios obtenidos, han ayudado a una mejor integración emocional y social. Se encuentran relacionadas con:

- Grupos y espacios reducidos
- Estabilidad de los educadores
- Disponibilidad y apoyo de los educadores
- Comprensión, afecto y empatía hacia niños y familias

- Respetar y mantener el vínculo niño-familia
- Control y estructuración del tiempo
- Exigencia en el estudio y preparación académica
- Buena preparación de la salida de la institución y seguimiento de la misma

4. CONCLUSIÓN

Esta investigación pone de relieve que los ex-residentes localizados tienen, en general, un grado de integración social positivo. En este sentido y si tenemos en cuenta variables como la situación laboral, tipo de trabajo y sueldo, su situación no difiere mucho de la de otros jóvenes de su misma edad. Así mismo tanto los jóvenes entrevistados como sus familiares, globalmente, hacen una valoración positiva sobre todo el proceso de la estancia en la residencia. Apuntan aspectos que desde el trabajo residencial les han resultado especialmente positivos destacando especialmente el apoyo y buen trato recibido por parte de los profesionales, la organización existente, un ambiente estructurado donde haya pautas claras y espacios personalizados y en general la educación recibida. Entre los aspectos negativos señalan, entre otros, la falta de autonomía, de atención adecuada, problemas de convivencia, y la falta de exigencia por parte de los profesionales. Sin pretender agotar el tema, se dejan abiertas diferentes vías para otras investigaciones sobre este tema. Las instituciones de acogimiento residencial constituyen, aún hoy día, un recurso social de considerable importancia en la atención a la infancia desfavorecida, por ello es necesario mantener una línea de investigación que aporte elementos de evaluación que permitan avanzar hacia estándares de calidad lo más adecuados posibles a la población con la que se trabaja.

BIBLIOGRAFÍA

- Bowlby, J. (1985). Cuidado Maternal y amor. México. Fondo de cultura económica.
- Casas i Aznar, F. (1998). Infancia: perspectivas psicosociales. Barcelona Paidós.
- Casas i Aznar, F. (1988). Las Instituciones Residenciales para la Atención de Chicos y Chicas en Dificultades Socio-familiares: Apuntes para una Discusión. *Menores* (10, julio-agosto), 37-50.
- Fernández del Valle, J., y Fuertes Zurita, J. (2000). *El acogimiento residencial en la protección a la infancia*. Madrid. Pirámide.
- Fernández, J., Álvarez, E. y Bravo, A. (2003). Evaluación de Resultados a Largo Plazo en Acogimiento Residencial de Protección a la Infancia. *Infancia y Aprendizaje*, 26 (2), 235-249.
- Funes, J. (Coord.) (1999). *La relación Educativa con los chicos y chicas adolescentes en Pisos-Residencia*. Servicio de Coordinación de Centros del Instituto Madrileño del Menor y la Familia. Comunidad de Madrid. Documento no publicado.
- Funes, J. (Coord.) (2000). *La práctica de la relación educativa con los chicos y chicas adolescentes en los espacios residenciales*. Servicio de Coordinación de

- Centros del Instituto Madrileño del Menor y la Familia. Comunidad de Madrid. Documento no publicado.
- Goffman, E. (1987): *Internados. Ensayo sobre la situación social de los enfermos mentales*. Madrid. Amorroutu.
- INE. Censo de población y vivienda, 2001.
- INJUVE. Juventud en cifras 2000-2001.
- INJUVE. Informe Juventud en España 2004.
- López F., Torres Gómez de Cádiz, B., Fuertes, J., Sánchez Redondo, J.M. y Merino, J. (1995). *Necesidades de la infancia y protección infantil 2. Actuaciones frente a los malos tratos y desamparo de menores*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- Muñoz Cano, R. y Redondo Hermosa, E. (1998). *Manual de Buena Práctica para la Atención Residencial a la Infancia y Adolescencia*. Madrid. FAPMI. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Palacios, J. (2003). Instituciones para Niños: ¿Protección o Riesgo?. *Infancia y Aprendizaje*, 26 (3), 353-363.
- Winnicott, D. W (1.998). *Deprivación y delincuencia*. Buenos Aires. Paidós.
- VVAA (2002). *La función del educador en el acogimiento residencia*. Madrid. Consejería de Educación. Comunidad Madrid.
- VVAA (2001). *La atención educativa a los niños/as de 0-6 años en las residencias de primera infancia de la Comunidad de Madrid*. Consejería de Servicios sociales. Comunidad de Madrid. Cuadernos Técnicos de Servicios Sociales Nº 13.