

archivos analíticos de políticas educativas

Revista académica evaluada por pares, independiente,
de acceso abierto y multilingüe



Universidad de San Andrés y Arizona State University

Volumen 26 Número 97 6 de agosto 2018

ISSN 1068-2341

Responsabilidad Educativa para un Compromiso Ciudadano Crítico

María Lozano Estivalis
Joan Andrés Traver Martí
&

Tomás Segarra Arnau
Universitat Jaume I
España

Citación: Lozano Estivalis, M., Traver Martí, J. A., & Segarra Arnau, T. (2018). Responsabilidad educativa para un compromiso ciudadano crítico. [Comentario]. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(97). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3688>

Resumen: En tiempos de neoconservadurismo, la educación está dejando de considerarse como factor determinante en la calidad de vida. ¿Cuál debe ser entonces la primera tarea de la educación? La respuesta está en la configuración de espacios de encuentro, reconocimiento y comunicación. La responsabilidad del educador está en facilitar su construcción en la plaza pública, partiendo de que “lo que sabemos, lo sabemos entre todos”. Frente al discurso de las competencias educativas, este reto supone una oportunidad para revisar críticamente sus intereses en base a la separación entre las esferas pública y privada, la relación entre educación y trabajo, y la definición de ciudadanía.

Palabras clave: Competencias educativas; ciudadanía crítica; responsabilidad social universitaria; educación sostenible

Educational responsibility for a critical citizen commitment

Abstract: In neoconservative periods, education is no longer considered a determinant factor in the quality of life. Then, which should be the first task of education? The answer lies in the configuration of spaces for encounters, recognition, and communication. The responsibility of the educator is to facilitate its construction in the public square, starting from “what we know, we know among all”. Faced with the discourse of educational competences this challenge presents a chance to critically review its interests based on the separation between the public and private spheres, the relationship between education and work, and the definition of citizenship.

Keywords: Educational competences; critical citizenship; university social responsibility; sustainable education

Responsabilidade educativa para um compromisso cidadão crítico

Resumo: Em época de neoconservadorismo, a educação está a deixar de ser considerada como um factor terminante na qualidade de vida. Qual deve ser o primeiro compromisso do setor educativo? A resposta reside no ponto de encontro entre reconhecimento e comunicação. A responsabilidade de quem educa está em construir-la de maneira participativa e pública, partindo da permissa de que “o que se sabe, sabemos entre todo mundo”. Diante do discurso sobre as competências educativas, surge este repto como uma oportunidade para contrastar os interesses e as diferenças entre o âmbito público e privado no que concerne há relação entre educação e trabalho e na definição de cidadania.

Palavras-chave: Competencias educativas; cidadania crítica; responsabilidade social universitária; educação sustentável

La Primera Tarea de la Educación

Treballar per a la millora de l'educació és també treballar per la millora de la pròpia vida, mobilitzant els infants i joves i la societat en la llibertat d'aprendre. L'escola ha de fer gent capaç de pensar per si mateixa, capaç de dialogar i de comprometre's. Aquesta és la veritable competència de la humanitat. Conclusiones 46^a Escola d'Estiu Rosa Sensat, julio 2011.¹

La crisis de sentido que atraviesa Occidente afecta a las bases económicas, políticas, morales y culturales de su modelo civilizatorio (George, Nair, Ramonet & Todorov, 2005; Sampedro, 2011). Así, tal y como sostiene la UNESCO “El reto que plantea el desarrollo sostenible es hoy mayor que nunca, por lo que cada vez se tiene más conciencia de que los avances tecnológicos, las legislaciones y los marcos políticos no bastan. Tienen que acompañarse de cambios en las mentalidades, los valores y los estilos de vida, y del fortalecimiento de la capacidad transformadora de las personas” (2012, p. 5). Las tendencias neoliberales y neoconservadoras ganan terreno y construyen ideales nostálgicos basados en patrones esencialistas que pretenden despojar de dimensión política las prácticas sociales. En palabras de Kaplún (1998, p. 225), “[Son] tiempos marcados por el eclipse de las utopías y de los proyectos de emancipación”. Mientras la izquierda institucional se desangra, la sociedad civil comprometida con el cambio social intenta recuperar el pulso político. La educación

¹ Trabajar para la mejora de la educación es también trabajar para la mejora de la propia vida, movilizand o a los niños y jóvenes y a la sociedad en la libertad de aprender. La escuela debe hacer gente capaz de pensar por sí misma, capaz de dialogar y de comprometerse. Esta es la verdadera competencia humana. Disponible en <http://www.rosasensat.org/>

no es ajena a estos acontecimientos: “La educación está dejando de ser considerada —si atendemos no tanto a las manifestaciones verbales, como a la configuración entre estas y las prácticas reales— como un factor determinante de la calidad de vida, de los programas de reforma social y del porvenir” (Gimeno, 2001, p. 13). Para el autor, hay una especie de anomia y de resignación por falta de afanes aun cuando hoy se comprenden mejor los fenómenos educativos. Esto se debe a la carencia de proyectos seguros, de narrativas que den sentido claro al pensamiento y a la acción de educar: “La falta de proyecto que más nos preocupa [...] se refiere al sentido formativo de la escolaridad, al “para qué” hemos desarrollado el sistema de escolarización universal y de qué llenamos el tiempo de la escolarización. Un vacío que ha sido ocupado por las demandas de los sectores sociales más activos y por el mercado” (Gimeno, 2001, p. 25).

Sin embargo, el *para qué* de la educación de hoy excede el espacio y tiempo de las aulas y afecta a todos los ámbitos y momentos en los que el ser humano desarrolla su capacidad de aprender. Hay quien apuesta por recuperar el sentido ilustrado o moderno como utopía necesaria para que la escuela eduque desde los valores básicos de racionalidad, libertad, solidaridad, justicia y tolerancia. Pero para que ello sea posible, es preciso que la escuela diluya sus fronteras. Nuestras sociedades necesitan aulas sin muros para configurar un verdadero espacio de encuentro, reconocimiento y comunicación humana. Tampoco se trata de sacar de la chistera fórmulas mágicas ni de innovar en teoría pedagógica. Basta con hacer memoria, articular nuestra mirada e integrar los saberes educativos que queremos con los ya expresados para construir un pensamiento y acción capaces de relacionar los procesos de enseñanza y aprendizaje con la vida. Célestin Freinet, María Montessori, Francesc Ferrer i Guàrdia, Lorenzo Milani, y Paulo Freire son referencias importantes de otros tiempos y contextos para entender que la escuela ha de abrirse a su entorno, no para adaptar a los sujetos al sistema sino para mejorar el mundo. “La primera tarea de la educación es agitar la vida, pero dejarla libre para que se desarrolle” decía María Montessori. Pero, además, la memoria debe conectar con aquellas experiencias en curso que demuestran la vitalidad de las utopías educativas.

Entrelazar pasado con presente para construir un futuro mejor es tarea indispensable en nuestras sociedades desmemoriadas. Las utopías sin memoria son peligrosas, como lo son los castillos en el aire de la mitología tecnológica, que enmascaran la historia y los intereses del mercado. Para combatir la amnesia, la escuela ha de ser consciente de su historia y seguir tejiendo utopías con los demás agentes del mundo de la vida. En realidad, de todo esto hablamos cuando aludimos a la necesidad de un pensamiento complejo o de una transversalidad de saberes y prácticas educativas (Martín Barbero, 2003).

Hacia una Ética de la Responsabilidad y el Compromiso Docente

Esto no es nuevo. Si nos lo parece es porque hemos desatendido la escucha, desvinculando la escuela de su entorno, de las historias de los sujetos, de la diversidad de sus miradas, de la complejidad de sus narrativas. Nos hemos empeñado en institucionalizar un conocimiento productivo con lo que las inmensas posibilidades de las emociones, la imaginación y la racionalidad crítica permanecen de alguna forma secuestradas. Liberarlas, esto es, reconocer y valorar el conocimiento desde una lógica no estrictamente instrumental y productiva, es un reto que la educación no puede soslayar porque está en juego el bienestar y la justicia social.

Por ello, aunque sea nadar a contracorriente, educadores, comunicadores y demás agentes sociales están llamados a generar espacios que recuperen estos fines, a comprometerse con la herencia de la Ilustración, que exige revisar los presupuestos de la modernidad, incorporando el lenguaje crítico de la diferencia y la relación entre lo personal y lo político. La racionalidad capaz de sostener un discurso ético, histórico y político para la emancipación ya no puede ser ajena a los

sentidos, a la complejidad y a la incertidumbre. Hoy sabemos que la razón es producto de una mente que piensa y que siente (Goleman, 2000). Es preciso desarrollar también una capacidad crítica respecto al propio espíritu crítico porque, como consecuencia del predominio del cerebro emocional sobre el racional, resulta más ajustado a la realidad referirse al ser humano como un animal racionalizador que como un animal racional. La racionalidad ilustrada se ha descubierto a sí misma como imperfecta, plural y caótica, por lo que su andadura utópica pasa por reconocer sus carencias, aprovechar las inmensas posibilidades de lo emocional y revisar críticamente sus sueños.

Lo que sabemos lo sabemos entre todos bien pudiera ser un lema del 15-M², movimiento que no se explicaría si fueran ciertos los cantos de sirenas que envenenan los proyectos de emancipación. El 15-M ha sido reconocido por muchos como una gran escuela de diálogo, creación, encuentro y propuesta política ¿Cuántas escuelas pueden reconocerse a sí mismas en la imagen de esas plazas? Las asambleas, las acampadas, las marchas por los pueblos y ciudades, la acción en los barrios, las protestas y las propuestas, las teorías enlazadas con prácticas sociales, la creación y debate en internet, el contagio internacional, las respuestas locales, todo eso constituye un proceso de creación utópico. El 15-M revive el saber de las utopías no como relatos cerrados, universalizadores y deterministas sino como experiencia de vida y de acción compartida. Una esperanza en la línea que trazó Freire (2008), que no se pretende mesiánica ni determinista sino estratégica y anclada en las prácticas históricas transformadoras. Lo que soñamos y esperamos, lo ideamos entre todos.

Así, si la escuela ve a los sujetos a través de las estructuras será un espacio distópico, si vuelve su mirada hacia sus cuerpos, sus sensibilidades e ideales podrá incorporarse a los lugares de reconocimiento y acción comunitaria de este siglo. No se trata de abrirse a estos lugares sino de entrar en ellos con sus propuestas de pensamiento y acción para una educación emancipadora. Como señala Guichot-Reina (2015, p. 48), “Habrá que comprometerse sinceramente en dejar ya a un lado democracias simplemente formales, y luchar porque la utopía democrática (fuerza de ideales como la participación activa, la igualdad civil, política y material, la libertad, la solidaridad, la justicia) deje de serlo para transformarse en una realidad más de nuestra vida cotidiana”. Aquí la escuela tiene mucho que aprender pero también mucho que aportar, sobre todo cuando se basa en un compromiso como el que exigía Arendt (1996, p. 208): “La educación es el punto en el que decidimos si amamos lo bastante al mundo como para asumir una responsabilidad por él y así salvarlo de la ruina que, de no ser por la renovación, de no ser por la llegada de los nuevos y los jóvenes, sería inevitable”. Una educación que pretenda construir esa identidad planetaria tendrá que potenciar la creación de vínculos sociocomunitarios que no dependan de contratos y matrículas sino de una verdadera implicación humana. El compromiso que no nos afecta no nos hace avanzar, las utopías que no nos conmueven están yermas.

Lo que se persigue es transformar la educación para que la educación transforme para lo cual habrá que combatir la semántica de la frustración y de vacío insustancial con el que según Lledó (1998) se contamina hoy el concepto de utopía. Para él, la caricaturización de los ideales considerados improductivos, la reducción anecdótica del pensamiento utópico a lo imposible, la construcción de mundos artificiales y de realidades inalcanzables en los medios de comunicación,

² Movimiento ciudadano formado a partir de la manifestación del 15 de mayo de 2011 en Madrid. Tras esta, un grupo de personas decidieron acampar en la Puerta del Sol de Madrid. La iniciativa se reprodujo de forma rápida por todas las grandes ciudades españolas, con la intención de romper con el bipartidismo político del país, trabajar por una democracia más participativa, denunciar el dominio de la banca y las grandes corporaciones, etc. A pesar de que en junio se levantaron las acampadas, el movimiento siguió trabajando a nivel de barrios de forma asamblearia hasta cristalizar en diversas iniciativas: plataformas, asociaciones, cooperativas y partidos políticos con representación actualmente en el Congreso de los Diputados y parlamentos autonómicos, y presidiendo los ayuntamientos Madrid y Barcelona.

provocan en la conciencia de los individuos sumisión e inmovilidad. La educación debe recuperar el derecho a la utopía. No olvidemos que la educación también es una construcción histórica determinada por la relación significado/sentido sobre la que hay que reflexionar para cambiar tanto las condiciones y estructuras materiales como su orden simbólico. Como dice Ibáñez (1994, p. 134), “el significado es semántico, del orden del decir o efecto del lenguaje, el sentido es pragmático, del orden del hacer o efecto de la sociedad. Sentido es valor de supervivencia. El valor de supervivencia en nuestro sistema consiste en ser utópicos”.

La dualidad significado/sentido se identifica aquí con la de ética ideológica/ética de la responsabilidad. La utopía pertenece al ámbito de la responsabilidad porque hace explícita la crítica y la contradicción de la ideología: “Cuando algo es necesario e imposible (con las reglas actuales de juego) hay que cambiar las reglas de juego. Así lo imposible puede ser posible. Sin utopía, lo real se cierra en lo positivo” (Ibáñez, 1997, p. 395). De este modo, cuestionar la educación también implica actuar sobre el orden del decir y del hacer, de la semántica y de la pragmática, de la ideología y de la responsabilidad. La supervivencia de este término tendrá el valor de la utopía, esto es, de la transformación y de la posibilidad. Solo desde el compromiso educativo de toda la comunidad, desde una implicación ética y política real, el eclipse del que hablaba Kaplún será pasajero.

Del Lenguaje de la Competencia y la Eficacia Educativa a una Perspectiva Transcultural y Emancipatoria

Las pautas que rigen la educabilidad en el siglo XXI son, según los organismos internacionales, aquellas que permiten adaptarse a las demandas de la sociedad del conocimiento. En 2000, el Consejo Europeo de Lisboa marcó un nuevo objetivo estratégico para la UE: “llegar a ser la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de tener un crecimiento económico sostenible con más y mejores trabajos y con una mayor cohesión social” (Consejo de Europa, 2000). Para lograrlo, los estados miembros deben establecer un marco que defina las nuevas destrezas básicas que los europeos deben dominar en un proceso de aprendizaje a lo largo de la vida. Este marco debe incluir: el cálculo y las competencias en matemáticas, ciencia y tecnología, las tecnologías de la información y la comunicación, la cultura tecnológica, la lengua materna y las lenguas extranjeras, el espíritu empresarial, las competencias interpersonales y cívicas, el aprender a aprender y la cultura general. Son “competencias clave” (Parlamento Europeo y Consejo de Europa, 2006), entendidas como “un conjunto multifuncional y transferible de conocimientos, destrezas y actitudes que todas las personas necesitan adquirir en el proceso de enseñanza obligatoria para su realización y desarrollo personal, inclusión en la sociedad y acceso al empleo”.

La educación formal, especialmente la superior, se encuentra inmersa en el discurso de competencias, normalmente presentado como garantía para la eficacia educativa, el desarrollo cultural, la equidad y la justicia social (Zabalza, 2003). Sin embargo, no resulta descabellado acoger con cautela semejante reforma en medio de las actuales condiciones económicas sociales y políticas. Más pareciera que revestimos la tradicional visión de la escuela asistencial con nuevos ropajes interdisciplinarios para justificar de alguna forma su falta de autonomía. El escaso poder de la escuela y la universidad para transformar críticamente los sistemas y los discursos existentes, se suple con una retórica y una práctica que acaba poniendo la cultura académica al servicio de las estructuras dominantes.

No es gratuito que el lenguaje sobre competencia y eficacia se haya importado del mundo de la empresa, como tampoco que una de las claves para el desarrollo humano se fundamente en el “espíritu empresarial”. Hay quien ve en esta injerencia un paso positivo:

Es evidente que un educando formado en la individualización, el aislamiento y el silencio no es un sujeto capacitado para asumir el perfil de trabajador polivalente y participante que se acaba de delinear [...]. La educación alternativa encontraría una inesperada posibilidad de negociación con un espacio de poder y de intereses al que siempre tuvo como adversario. La formación de tales competencias dejaría de ser únicamente un postulado humanista, una aspiración pedagógica, para legitimarse también como una necesidad económica (Kaplún, 1998, p. 241).

Lamentablemente, en la actualidad contamos con demasiadas evidencias de que valores humanos como la amistad, el amor, la cooperación o la justicia son adulterados, tanto en las dinámicas de mercado como en las relaciones laborales. Nuestras sociedades están constituidas por asimetrías de poder que multiplican las desigualdades, en plena vigencia del patriarcado y el capitalismo. ¿Podemos cambiar estas condiciones adoptando estas competencias clave? En principio no, porque eso sería tanto como darle un poder omnímodo a la educación y, como dice con ironía Valcárcel (2002, p. 94), “El sistema educativo termina por ser una panacea en la que, sin embargo, la gente bastantes veces no cree y apoya decididamente poco”. Pero es que, aún admitiendo que la educación en competencias supone una oportunidad para revitalizar el sistema educativo, habría que crear metacompetencias para revisar críticamente los intereses y las prácticas con los que se implementan estos discursos. La pedagogía debe integrar los lenguajes y planteamientos educativos que se discuten en el plano teórico e institucional, pero anclándolos en una teoría y práctica de lucha democrática. Esto significa renegociar los universos de significado implícitos en la educación que se propone para que realmente se inserte en una perspectiva transcultural y emancipadora. Es también necesario mostrar las paradojas de las decisiones políticas —locales y globales— que potencian el debate sobre estas reformas al tiempo que no evitan que la escuela pública se desangre y que la fractura social y sus consecuencias —exclusión, pobreza y otras violencias— se ensanche cada vez más. Hechos que deben cuestionarnos sobre el compromiso y la responsabilidad que los sistemas educativos, sus legisladores y equipos docentes tienen con respecto a las sociedades y territorios de referencia con miras a un desarrollo humano social y medioambientalmente sostenible. Y más, en el caso de la educación superior, ya que tal y como afirma Vallaes (2014, p. 111),

Si hay una responsabilidad “social” de la universidad, es porque ella no puede definir a su antojo su vínculo con la sociedad, sino que tiene que responder, desde sus propias pericias y facultades organizacionales, por los problemas sociales que ella ayuda a reproducir (muchas veces sin tener conciencia de ello) y sobre los cuales ella puede tener una influencia positiva. Tiene que responder por y a la gente afectada por dichos problemas sociales.

Apostamos porque la finalidad de la educación sea que las personas se empoderen como sujetos autónomos y se comprometan con la mejora del mundo, aunque para ello el sistema educativo deberá empoderarse previamente. Como apunta Cabello (2003, p. 37),

Hoy la educación no puede con todo, no puede resolver las desigualdades que crea la injusticia económica; la desigualdad entre regiones, entre familias, entre etnias, entre barrios... pero sí puede optar por tomar conciencia frente a esas realidades que están pidiendo que alguien hable por ellas y que les dé la palabra. Puede elegir no profundizar en la desigualdad y no ser injusta. Y ha de cooperar en devolver a las personas capacidades de discurso y acción que les permitan apropiarse de sus destinos y actuar como ciudadanos gobernantes, no como súbditos.

Para este cometido resulta imprescindible abordar una reflexión —y a su vez tomar decisiones— sobre tres aspectos que afectan a la vida pública: la separación entre las esferas públicas y privadas, la relación entre educación y trabajo, y la definición de ciudadanía.

Entre lo Privado y lo Público

La separación del espacio privado y el espacio público genera distorsiones en el concepto de educación. La racionalidad occidental ha definido tradicionalmente las relaciones sociales distinguiendo lo racional de lo afectivo (Ferrés, 2000) y relegando este último aspecto a la esfera privada. Lo público se situaría en el plano de las relaciones contractuales, de las finalidades operativas y de los otros generalizados. La educación formal en las sociedades occidentales, como parte de esa esfera pública, atiende a su alumnado como sujetos iguales sobre los que opera la lógica de la abstracción y la ética de la justicia para generar una política democrática basada en el bien común. La singularidad de cada discente, por el contrario, queda relegada al espacio de la familia, donde creencias y afectos construyen una identidad que puede colisionar o no con ese bien común. Sin embargo, mantener la brecha entre lo privado y lo público puede suponer un coste grave para un proyecto educativo transcultural, dialógico y participativo. Desde este enfoque, y atendiendo a la necesidad de crear espacios de participación sociocomunitaria en educación (Apple & Beane, 1999; Bolívar, 2000; Cieza, 2010; Jiménez & Pozuelos, 2001; Martínez, 2010), resulta más adecuado trabajar en la frontera de los dos espacios.

Para ello es necesario reconstruir las nociones público-privado y reformular las relaciones entre la ética de la justicia y la ética del cuidado, cuestiones que muy especialmente han formado parte del debate teórico feminista (Benhabib, 1991; Valcárcel, 1997). El feminismo, como otros movimientos sociales, anhela un sistema que traduzca los valores de compasión y asistencia en principios políticos de justicia e igualdad, que inspiren las políticas sociales y las diversas formas de organización social. La teoría feminista discrepa en cómo, dónde y por quiénes estos valores van a ser institucionalizados³, pero existe un consenso en el “rechazo de la jerarquía y de la concentración de poder”. Esto sugiere que las estructuras óptimas para una cultura participativa igualitaria de la ciudadanía deben integrar formas de organización colectivas, altamente descentralizadas, y sensibles a los modelos éticos de amor y compasión, antes relegados al ámbito doméstico. ¿Cómo conseguirlo si desde la educación formal no rompemos los marcos que diferencian éticas y prácticas sociales?

Podemos advertir fácilmente que la gran paradoja del sistema ideológico que sustenta el capitalismo es la preocupación por mantener las relaciones humanas basadas en el amor, la convivencia y la entrega en un contexto donde, por el contrario, se privilegia como factor de éxito la competencia y la obtención de ganancias personales. La crianza, el amor de pareja y las relaciones familiares, la amistad entre iguales suponen un rechazo del ethos de la sociedad racionalizada de mercado, con lo que entran en tensión con los presupuestos de esta racionalidad instrumental, agresiva y excluyente. Parece contradictorio que se insista en la solidaridad y en la competitividad al mismo tiempo pero en realidad no lo es tanto. Aunque sometidos a exclusión, minusvalorados, relegados a lo doméstico y atribuidos exclusivamente a las mujeres, los valores vinculados con la ética del cuidado son elementos imprescindibles para mantener el equilibrio ecológico, histórico y social. Se necesitan, aunque relegados a un plano que no estorben el devenir de las relaciones públicas. En realidad, tanto el desprecio como la exaltación de estos principios son fruto de un desigual reparto de poder simbólico y real entre los distintos grupos humanos y entre las esferas

³ Aportaciones importantes en este sentido son las de Benhabib (1991), Friedman (1996), Jaggar (1996), Young (2000), Fraser y Gordon (1992), Okin (1996). En el estado español: Amorós (1997), Valcárcel (1997), Camps (1998).

pública y privada. Pero como señala insistentemente el feminismo, a la hora de articular políticas democráticas verdaderamente igualitarias y emancipadoras es imprescindible romper estas barreras ficticias así como los límites entre la justicia y el cuidado, la cultura y la naturaleza o la racionalidad y los sentimientos (Benhabib, 1991; Gilligan, 1985). Por todo ello la educación puede ser un lugar propicio para la transformación ideológica y económica, porque está en la frontera entre las esferas privadas y públicas. En la acción educativa se concentran tanto las incongruencias del sistema patriarcal como las líneas de fuerza sobre las que construir eficaces reivindicaciones sociales. Precisamente por eso es un lugar privilegiado de creación y lucha.

El proceso de cambio es lento y está repleto de dificultades. La principal consiste en organizar el ejercicio educativo de tal manera que se entienda como responsabilidad social. La educación no puede ser sustituida totalmente por el Estado, del mismo modo que no puede ser entendida como ejercicio exclusivo de madres y padres en el ámbito doméstico y sin ayuda. Esto último ha sido la coartada utilizada para desvincular totalmente la crianza y la socialización familiar de la cultura pública o escolar. ¿Cómo interpretarán los jóvenes una actitud que parece reducir la ciudadanía al ámbito de las relaciones públicas de donde, sistemáticamente, se excluye la cooperación y la gratuidad? ¿Cómo conseguir una implicación de las familias en el proyecto por una democracia real si se traza una línea que distribuye para ellas un espacio de actuación exclusivo y externo a la escuela pero se exige que, de puertas adentro, su hijo o hija actúe según la cultura mayoritaria?. De la misma forma que resulta problemático educar en el respeto a la diferencia desde la endogamia familiar, la institución escolar no puede avanzar mucho en favor de la igualdad cuando silencia las diversas expresiones identitarias del alumnado. Estas expresiones incluyen razones, emociones, corporeidades, creencias e ideales que no se pueden dejar en casa de igual forma que lo aprendido, sentido, conocido, creado o discutido en el aula no se guarda en el pupitre una vez acabada la clase.

La escuela de alguna forma es una red de redes, que puede contactar desde la participación real de los sujetos con los saberes múltiples desde los que las sociedades complejas están llamadas a construir su proyecto de convivencia:

Al profesor le compete conseguir que los estudiantes trasciendan tanto los modelos culturales de sus culturas maternas como los de la cultura mayoritaria y la escolar [...]. Los humanos están siempre abiertos a repensar, a imaginar unas palabras y unos mundos más nuevos y mejores, más justos y más hermosos. Por eso la buena enseñanza es, al fin y al cabo, un acto moral (Gee, 2005, p. 104).

Pero sabemos que la educación, ese acto moral, no es cosa de dos (docente-alumno) sino de redes de acción comunitaria que median en la comprensión del mundo.

Educación y Vida Laboral

Una de las competencias clave que se reclama desde las instituciones para la formación ciudadana se define como espíritu empresarial (Comisión Europea, 2006). Desligar ese espíritu de las necesidades de las élites que gestionan las relaciones económicas es tarea difícil, como también lo es no reducir el “emprendizaje” a un proceso de creación de empresas. Hace tiempo que los críticos en EEUU denuncian los riesgos de esta cultura empresarial para la educación (Gee, 2005; Giroux 2003; Steinberg & Kincheloe, 2000). Gee es especialmente crítico con los cambios en las alfabetizaciones que según él son utilizados sistemáticamente para solidificar la jerarquía social:

Nuestro nuevo capitalismo global puede cambiar los tipos de destrezas y valores que la sociedad desee distribuir entre los tipos de personas ‘inferiores’ y ‘superiores’ pero, sin una fuerte resistencia, no erradicará tales tipos [...]. En realidad, el nuevo

capitalismo mundial, hipercombativo e impulsado por la ciencia y la tecnología, necesitará tres clases de trabajadores, que se corresponden con tres clases de estudiantes: trabajadores de servicio mal pagados; trabajadores de conocimiento, que deben aportar a su trabajo destrezas técnicas, colaborativas y comunicacionales y comprometerse en cuerpo y alma a la empresa y a sus valores fundamentales en condiciones de poca estabilidad y, por último, líderes y analistas simbólicos, que crean las innovaciones y los valores fundamentales y son quienes más se benefician con el nuevo capitalismo (Gee, 2005, p. 51).

Dada la situación precaria del estado de bienestar, el desmantelamiento de lo público y el avance de la cultura empresarial orientada al éxito y el lucro, resulta imprescindible abordar desde la educación la exigencia de otra cultura del trabajo como la que se deriva del “enfoque del desarrollo humano” de Martha Nussbaum, amparado en la idea de que la calidad de vida de las personas no es equiparable al nivel del PIB de un país (Guichot-Reina, 2015). Para Loewe (2009), el enfoque en capacidades de Nussbaum aspira a garantizar un nivel mínimo necesario para desarrollar una vida digna. Entre estas capacidades podemos destacar: la vida misma, la salud física, la integridad corporal, los sentidos, la imaginación y el pensamiento, las emociones, la razón práctica, la adscripción social o afiliación o la relación con la naturaleza (Guichot-Reina, 2015). Precisamos de una práctica simbólica y social que humanice las condiciones laborales y que dé a todas las personas una mayor autonomía. La creación de una cultura centrada en la solidaridad entre generaciones y entre hombres y mujeres debe subsanar las inercias anti-igualitaristas. La crisis económica que sacude ahora los mercados no es sólo un juego de abstracciones para los bancos, los índices bursátiles y el dinero, sino que afecta de lleno a unas relaciones humanas marcadas por un sistema que genera desigualdades. Por ello sorprende que no exista aún una demanda social significativa para educar de manera expresa en el ámbito de las relaciones laborales. La actual coyuntura nos brinda una magnífica oportunidad para que en las aulas abordemos las tensiones y los problemas provocados por un modelo económico insostenible.

Continuamente se insiste en la necesidad de una educación que cree condiciones para la convivencia y afronte el tratamiento de todo tipo de conflictos. La teoría y la práctica educativa han incorporado a su vocabulario la educación en valores, la educación para la paz y, más recientemente, la educación para la ciudadanía. Estos y otros ámbitos formativos plantean como ejes clave de sus actividades el rechazo a la discriminación de género, la xenofobia, el racismo o la pobreza, los conflictos armados y la destrucción del medio ambiente. Podríamos preguntarnos sin embargo por qué el eufemístico “mercado laboral”, sin duda una de las vivencias conflictivas, cuando no violentas que tarde o temprano experimentarán cada uno de nuestros jóvenes, queda en la práctica excluido de la educación formal. Como apunta Guichot-Reina (2015, p. 47), “la crisis es también moral: los valores democráticos, los principios éticos en los que se basa —la justicia social, en primer lugar— se han sustituido por el mercado”. Se trata de un terreno que evidencia la fractura entre las expectativas de cooperación y desarrollo sostenible y la realidad de una competencia individual descarnada. Un espacio donde lo que se aprende en la escuela —respeto, diálogo, colaboración, igualdad...— se da de bruces con la banalidad de una estructura empresarial hegemónica, cuya organización interna suele ser generadora de violencia y de múltiples riesgos psicosociales.

Lorenzo Milani enseñaba a sus alumnos para que fueran capaces de hablar de tú a tú a sus patrones, para que decidieran para quién querían trabajar, para que realizaran su búsqueda personal en la vida pública con libertad de conciencia. ¿Cuántos debates de este estilo existen ahora mismo en nuestras escuelas e institutos? Si los institutos organizan actividades de orientación sobre estudios superiores y salidas profesionales para los jóvenes, ¿no deberían formar también sobre, por ejemplo, derechos laborales, vías de acción sindical y fórmulas alternativas de organización empresarial?

Resulta paradójico que los estudiantes puedan conocer qué son los conflictos invisibles, incluso las guerras olvidadas o los mecanismos de exclusión de determinados colectivos sociales pero no figuren en la agenda educativa las tensiones provocadas por el trabajo, cuando es seguro que este tipo de problemas van a condicionar de manera irremediable su vida y su identidad.

En el aula puede hablarse del mundo del trabajo, los conflictos laborales y sus posibles respuestas. Pero el mensaje que se transmite explícita o implícitamente es que no hay otro camino posible para la integración social más que aquello que se llama la “etapa productiva”, que nos convierte en individuos con capacidad de consumo, aptos para la vida social. Los jóvenes, sin embargo, deberían ser conscientes de que el precio que pagarán por esa presunta normalidad es demasiado alto: el sufrimiento de unas relaciones jerarquizadas, excluyentes, alienadoras y en el mejor de los casos, absorbentes y agotadoras. Si el entorno laboral y económico es opaco e indiscutible, ¿cómo esperar de ellos y ellas que cambien la realidad? Cuando los mercados hacen aguas y la política sindical necesita renovar sus discursos y reivindicar la defensa de un trabajo decente, no estaría de más que la educación formal abordara abiertamente los conflictos derivados del trabajo y sus posibles vías de transformación. Sería un modo de comprometerse codo a codo por la igualdad desde el propio contexto individual y colectivo. En tiempos de crisis, el reto es atreverse a pensar y actuar en la vida productiva y económica de otra manera. También desde las aulas.

¿Qué Ciudadanía?

El concepto de ciudadanía experimenta cambios acordes con la nueva realidad social compleja y multicultural. Terrén (2003) define este concepto desde su acepción de identidad cívica, es decir, desde los aspectos sociales y culturales que explican el sentimiento de pertenencia a una comunidad y de las actitudes que marcan la relación con los otros. Compartir esta identidad es poner en juego los símbolos y los procedimientos organizativos de una cultura política a través de un sentimiento básico de solidaridad comunitaria, independientemente del origen o de las adscripciones culturales, étnicas o religiosas de cada individuo: “Pensar en la base cultural de la ciudadanía es pensar en la inclusión y en nuestra capacidad de acogida; es pensar en lo que nos hace sentirnos miembros de una comunidad y portadores de unos derechos que garantizan nuestra convivencia pacífica y nuestra capacidad de participar en la organización de esta convivencia” (Terrén, 2003, p. 261). No es pues, un concepto prefigurado hecho de esencias y raíces sino de acciones e interacciones políticamente articuladas en cada momento y cada contexto social. Para Gasca-Pliego y Olvera-García, 2011, p. 53) “[...] un ciudadano globalmente responsable es aquel que lucha desde su ámbito de acción por: los derechos humanos, por el derecho a la educación para todos, el derecho a la salud y el acceso a los servicios médicos para todos, la lucha contra el hambre y la desnutrición, el derecho a un desarrollo sostenible, por una distribución más equitativa del ingreso y una educación para la paz, todo ello al servicio del modelo democrático”. Para estos autores y, centrándonos en la enseñanza superior, una universidad socialmente responsable debe promover este tipo de aprendizajes en sus aulas. En este sentido, la ciudadanía no es un contenido que se trasfiere desde la educación sino un modelo de convivencia que se construye dialógicamente a través de los diversos aprendizajes (Guttman, 2001). Es a través del diálogo pedagógicamente orientado, que la escuela debe contribuir a una educación democrática que revitalice las asociaciones comunitarias y que contrarreste la desafección política que mina el ejercicio de la ciudadanía. En este sentido la educación para la vida política es un prerequisite fundamental para la democracia deliberativa, cometido ético y social en el que la universidad juega un papel de primer orden (Scotton, 2016).

Existe un reparto desigual de voces entre los agentes políticos en el escenario de los medios: no todos tienen acceso a este espacio ni son tratados de la misma manera. La instrumentalización partidista de la educación y el juego de poder entre las élites sociales, económicas y políticas —entre

las cuales están los propios medios— contribuye a este desequilibrio y dificulta la comprensión de los fenómenos educativos. Luego, si queremos otro tipo de representaciones para la educación deberemos construir esos relatos, contar historias y hacer análisis que resignifiquen el sentido político y ético de la educación como un bien fundamental de cualquier estado de derecho. En este sentido, la propuesta de Giroux (2003, p. 142) de “hacer lo pedagógico más político, y lo político más pedagógico”, sirve para docentes y periodistas. Pero es que, además, para conseguir este cambio de perspectiva hay que revisar críticamente los conceptos de ciudadanía activa, democracia representativa y participativa, acción cívica y un importante etcétera que nunca suele plantearse.

Estudiar las fracturas y contradicciones de este tipo de discursos alienantes y paralizadores sirve para trabajar el empoderamiento del alumnado en cuestiones de participación democrática. Si entendemos por empoderamiento la capacidad de los sujetos de analizar y actuar sobre su entorno, deberíamos sugerir y potenciar estrategias de cambio a todos los niveles, en la representación y en la acción pública. La responsabilidad y la tarea es compartida, y no estaría de más articular redes de intercambio de propuestas y discusiones entre los agentes sociales para que la ciudadanía disponga de espacios de intervención que rompan las inercias más estériles. Ya va siendo hora de actualizar las posiciones reivindicativas y transformadoras y de adaptar el mensaje feminista de que “lo personal es político” al plano de la responsabilidad pública compartida. Que la educación se convierta en un factor esencial de creatividad y posibilidad democrática depende en última instancia de que los sujetos reales que asumen la condición de ciudadanía lo sientan y lo defiendan. Porque lo político también es personal.

Pero ¿qué es lo que lastra tanto la motivación política? La respuesta es sin duda poliédrica pero una de sus caras es el miedo. Séneca decía que el que teme es esclavo. Impresiona la actualidad de tales palabras cuando observamos a nuestro alrededor cómo se tejen las relaciones sociales. Existen muchos diagnósticos pesimistas sobre la incapacidad de nuestra cultura de articular prácticas solidarias y emancipadoras. Demasiadas veces los compromisos cívicos se diluyen, se aplazan o se hipotecan por puro pragmatismo. Los referentes ideológicos de transformación social, justicia e igualdad chocan con la apisonadora del mercado y está muy extendida una realidad de doble filo entre el discurso solidario y crítico formal, y las actitudes personales en los ámbitos de actuación más próximos. En el ámbito de la educación es muy paradójico que pase desapercibido este tipo de esquizofrenia que lleva a algunos docentes a explicar teorías liberadoras y exigir actitudes en las aulas que ellos son incapaces de sostener en los claustros, ante los padres, o ante la dirección de su centro o la administración. En general, la queja parece haber sustituido a la denuncia en el ámbito laboral, sea privado o público, y resulta enormemente difícil sostener los espacios de intervención colectiva. Hay una mezcla entre la sensación de que ya está todo hecho o de que nadie es imprescindible y el temor a las posibles represalias. Al final, el miedo, esa cadena que implacablemente deja las cosas y a las personas donde están, parece servir de coartada inevitable para la inacción.

Si queremos formar a los jóvenes en aquello que Agnes Heller definió como “coraje cívico” es imprescindible reconocer y afrontar nuestros propios miedos como ciudadanos, como trabajadores, como padres y madres. Bauman (2007) estima que junto al miedo justificado nuestra sociedad se caracteriza por el aumento del miedo diferido, un temor difuso, líquido, que nos mantiene en una angustia permanente. Desde el temor a represalias, a la pérdida de estatus, a los conflictos personales, es fácil señalar responsabilidades externas. Sin embargo, la inacción justificada por el miedo alimenta todos los días los abusos de poder. Habrá que buscar la manera de romper la inercia marcada por la ley del mínimo riesgo si no queremos que la sociedad se precipite al vacío de una esclavitud consentida. Y habrá que hacerlo formando a los más jóvenes en participación ciudadana, pero también asumiendo la acción crítica en claustros, empresas, administraciones y sindicatos. Si el compromiso es ayudarles a romper sus cadenas, difícilmente lo lograremos si vamos arrastrando las nuestras.

Una Educación Humanizadora

La formación en participación de una ciudadanía crítica y comprometida, es precisamente el punto de encuentro entre los principales aspectos que afectan a la vida pública en nuestros días. Cabe plantearse si las políticas educativas actuales, definidas en base al discurso hegemónico de la eficiencia, están afrontando este reto. La calidad educativa se mide hoy a través de evaluaciones y comparaciones que se convierten en tecnologías de poder (Fernández-González, 2015). La planificación de las políticas educativas se ve constreñida por la doctrina que emana de instituciones como el Banco Mundial y la OCDE, y los Estados han cedido parte de su acción legislativa en materia educativa a organismos supranacionales.

Para Ball (Avelar, 2016) el gran error se encuentra en que quien planifica las políticas educativas no tiene en cuenta, e incluso menosprecia, que estas deben ser construidas y recreadas en relación al contexto en el que van a ser aplicadas.

Incidir en los aspectos que hemos expuesto en este artículo supone una apuesta por trabajar desde contextos locales. Se trata de apoyar políticas educativas de proximidad que incluyan a la escuela en su contexto como un agente social más, y que se construyan desde la participación de todos los actores implicados en el hecho educativo: alumnado, familias, profesorado y diferentes niveles de la administración.

Esta participación implica, por tanto, aspectos como la corresponsabilidad, las perspectivas socio-comunitarias y la glocalización, para:

Cerrar la brecha entre lo privado y lo público en el ámbito de la educación, actuando en favor de unas políticas que contemplen realmente la diversidad cultural de los contextos educativos, reformulando las relaciones entre la ética de la justicia y la ética del cuidado frente al discurso del éxito y de la competencia.

Poner el foco de la acción educativa en una cultura del trabajo más humanizadora y solidaria frente a la insostenibilidad del sistema productivo neoliberal. Una acción educativa laboral construida desde valores como el respeto, el diálogo, la colaboración y la igualdad. Construir una ciudadanía inclusiva y responsable, que haga suyo el modelo democrático radical, y luche por los derechos humanos para el conjunto de la población mundial.

Asumir estos tres aspectos supone un compromiso activo y crítico por unas políticas educativas alejadas del discurso del éxito y de la competitividad, Unas políticas conectadas con el entorno y con vocación planetaria (Morin, 2002), capaces de construir redes cívicas de transformación y mejora social. En definitiva, unas políticas educativas conscientes de que la finalidad última de la educación es la de hacernos más humanos.

Referencias

- Amorós, C. (1997). *Tiempo de feminismo. Sobre feminismo, proyecto ilustrado y posmodernidad*. Madrid: Cátedra.
- Apple, M., & Beane, J. (Comps.) (1999). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Península.
- Avelar, M. (2016). Entrevista con Stephen J. Ball: Su contribución al análisis de las políticas educativas (translated version). Originally published as: Interview with Stephen J. Ball: analyzing his contribution to education policy research. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24 (24). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2368>
- Bauman, Z. (2007). *Miedo líquido. La sociedad contemporánea y sus temores*. Barcelona: Paidós.

- Benhabib, S. (1991). El otro generalizado y el otro concreto: La controversia Kohlberg-Gilligan y la teoría feminista. En S. Benhabib & D. Cornella. *Teoría feminista y teoría crítica* (pp. 119-149). Valencia: Edicions Alfons el Magnànim.
- Bolívar, A. (2002). Los centros escolares como comunidades. Revisando la colegialidad. *Revista Española de Pedagogía*, 216, 253-274.
- Cabello, M. J. (2003). Imaginar e instituir la educación globalizada. En J. Martínez Bonafé, (coord.) *Ciudadanía, poder y educación* (pp. 35-55). Barcelona: Graó.
- Camps, V. (1998). *El siglo de las mujeres*. Madrid: Cátedra.
- Castells, M. (1999). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vol. 1. La sociedad red*. Madrid: Alianza editorial.
- Cieza García, J. A. (2010). El compromiso y la participación comunitaria de los centros escolares. Un nuevo espacio-tiempo de intervención socio- educativa”. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 17, 123-136.
- Comisión Europea. (2006). *Comunicación de la Comisión, de 13 de febrero de 2006, “Aplicar el programa comunitario de Lisboa: Fomentar la mentalidad empresarial mediante la educación y la formación”*. Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/ALL/?uri=URISERV:n26111>
- Consejo de Europa. (2000). *Conclusiones de la Presidencia. Consejo Europeo de Lisboa. 23 y 24 de marzo de 2000*. Recuperado de [http://www.consilium.europa.eu/es/uedocs/\(cms_data/docs/pressdata/es/ec/00100-r1.es0.htm](http://www.consilium.europa.eu/es/uedocs/(cms_data/docs/pressdata/es/ec/00100-r1.es0.htm)
- Fernández-González, N. (2015). Pisa como instrumento de legitimación de la reforma de la LOMCE. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 67(1), 165-178.
- Ferrés, J. (2000). *Educación en una cultura del espectáculo*. Barcelona: Paidós.
- Fraser, N., & Gordon, L. (1992). Contrato versus caridad: una reconsideración de la relación entre ciudadanía civil y ciudadanía social. *Isegoría*, 6, 65-82.
- Freire, P. (2008). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Friedman, M. (1996). El feminismo y la concepción moderna de la amistad: dislocando la comunidad. En C. Castells, *Perspectiva feminista en teoría política* (pp. 149-166). Barcelona: Paidós.
- Gasca-Pliego, E. & Olvera-García J.C. (2011). Construir ciudadanía desde las universidades, responsabilidad social universitaria y desafíos ante el siglo XXI. *Convergencia, Revista de Ciencias Sociales*, 56, 37-58.
- Gee, J. P. (2005). *La ideología en los discursos*. Madrid: Morata.
- George, S., Naïr, S., Ramonet, I., & Todorov, T. (2005). *Frente a la razón del más fuerte*. Barcelona: Galaxia Gutenberg. Círculo de Lectores.
- Gilligan, C. (1985). *La moral y la teoría. Psicología del desarrollo femenino*. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- Gimeno, J. (2001). *Educación y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata.
- Giroux, H. (2003). *La inocencia robada. Juventud, multinacionales y política cultural*. Madrid: Morata.
- Goleman, D. (2000). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairos.
- Guichot-Reina, V. (2015). El “enfoque de las capacidades” de Martha Nussbaum y sus consecuencias educativas: Hacia una pedagogía socrática y pluralista. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 27(2), 45-70.
- Guttman, A. (2001). *La educación democrática*. Barcelona: Paidós.
- Ibáñez, J. (1994). *Por una sociología de la vida cotidiana*. Madrid: Siglo XXI.
- Ibáñez, J. (1997). *A contracorriente*. Madrid: Fundamentos.

- Jaggar, A. (1996). Ética feminista: algunos temas para los años noventa. En C. Castells., *Perspectiva feminista en teoría política* (pp. 167-184). Barcelona: Paidós.
- Jiménez, J. R., & Pozuelos, F. J. (2001). Una escuela pública abierta a la comunidad. *Investigación en la Escuela*, 44, 5-17.
- Kaplún, M. (1998). *La pedagogía de la Comunicación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Librería de mujeres de Milán. (1996). *El final del patriarcado*. Barcelona: Pròleg.
- Lledó, E. (1998) *Imágenes y palabras*. Madrid: Taurus.
- Loewe, D. (2009). El enfoque en las capacidades y las demandas por derechos culturales. *Signos filosóficos*, 11(21), 103-146.
- Martín Barbero, J. (2003). Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 32, 17-34.
- Martínez, M. (Ed.) (2010). *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. Barcelona: Octaedro. ICE/UB.
- Morin, E. (2002). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- Okin, S. (1996). Liberalismo político, justicia y género. En C. Castells, *Perspectiva feminista en teoría política* (pp. 127-148). Barcelona: Paidós.
- Parlamento Europeo y Consejo de Europa. (2006). *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=ES>
- Sampedro, J. L. (2011). Debajo de la alfombra. En R.M. Artal. (Coord.), *Reacciona. Diez razones por las que debes actuar frente a la crisis económica, política y social* (pp. 15-23). Madrid: Aguilar.
- Scotton, P. (2016). University and deliberative democracy. Towards citizenship education. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 28 (1), 61-82.
- Steinberg, S. H., & Kincheloe, J. L. (2002). *Cultura infantil y multinacionales. La construcción de la identidad en la infancia*. Madrid: Morata.
- Terrén, E. (2003). Educación democrática y ciudadanía multicultural: el reaprendizaje de la convivencia. En J. Benedicto & M. L. Morán, *Aprendiendo a ser ciudadanos, Experiencias sociales y construcciones de la ciudadanía entre los jóvenes* (pp. 259-279). Madrid: Instituto de la Juventud.
- UNESCO. (2012). *Forjar la educación del mañana*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002191/219155s.pdf>
- Valcárcel, A. (2002). *Ética para un mundo global*. Madrid: Temas de hoy.
- Vallaey, F. (2014). La responsabilidad social universitaria: un nuevo modelo universitario contra la mercantilización. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 12(5), 105-117.
- Young, I. (2000). *La justicia y la política de la diferencia*. Madrid: Cátedra.
- Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Sobre los Autores

María Lozano Estivalis

Universitat Jaume I
estivali@uji.es

Profesora contratada doctora del Departamento de Educación (Universitat Jaume I de Castelló, España). Licenciada en Periodismo y Doctora en Ciencias de la Información. Forma parte del Grupo de Investigación Mejora Educativa y Ciudadanía Crítica (MEICRI-UJI) y del Instituto de Investigación. Sus líneas de investigación son la educación en materia de comunicación, las perspectivas sociocomunitarias de la educación y la perspectiva de género.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5806-737X>

Joan Andrés Traver Martí

Universitat Jaume I
jtraver@uji.es

Profesor titular del Departamento de Educación (Universitat Jaume I de Castelló, España). Maestro de EGB, licenciado en Filosofía y CCEE y Doctor en Educación. Miembro del Grupo de Investigación Mejora Educativa y Ciudadanía Crítica (MEICRI-UJI) y del “Laboratoire international sur la inclusion scolaire” (LISIS). Codirector de la revista interdisciplinaria sobre la cultura de la ciudad, Kult-ur. Sus líneas de investigación son: educación en valores, aprendizaje cooperativo y participación y desarrollo comunitario.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5948-1035>

Tomás Segarra Arnau

Universitat Jaume I
tsegarra@uji.es

Profesor asociado del Departamento de Educación (Universitat Jaume I de Castelló, España). Licenciado en Humanidades. Master en Gestión Cultural y Doctor en Educación. Miembro del Grupo de Investigación Mejora Educativa y Ciudadanía Crítica (MEICRI-UJI). Sus líneas de investigación son interculturalidad, ámbitos educativos no formales e informales, y participación en la vida cultural.

archivos analíticos de políticas educativas

ISSN 1068-2341



Volumen 26 Número 97 6 de agosto 2018

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, y distribuir este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, se distribuya con propósitos no-comerciales, no se altere o transforme el trabajo original. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0> Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, , ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), QUALIS A1 (Brasil), SCImago Journal Rank; SCOPUS, Socolar (China)

Por errores y sugerencias contacte a Fischman@asu.edu

Síguenos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en Twitter feed @epaa_aape.

archivos analíticos de políticas educativas consejo editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores Asociados: **Armando Alcántara Santuario** (Universidad Nacional Autónoma de México), **Jason Beech**, (Universidad de San Andrés), **Angelica Buendía**, (Metropolitan Autonomous University), **Ezequiel Gomez Caride**, (Pontificia Universidad Católica Argentina), **Antonio Luzon**, (Universidad de Granada), **José Luis Ramírez**, Universidad de Sonora)

Claudio Almonacid

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile

Miguel Ángel Arias Ortega

Universidad Autónoma de la Ciudad de México

Xavier Besalú Costa

Universitat de Girona, España

Xavier Bonal Sarro Universidad Autónoma de Barcelona, España

Antonio Bolívar Boitia

Universidad de Granada, España

José Joaquín Brunner Universidad Diego Portales, Chile

Damián Canales Sánchez

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México

Gabriela de la Cruz Flores

Universidad Nacional Autónoma de México

Marco Antonio Delgado Fuentes

Universidad Iberoamericana, México

Inés Dussel, DIE-CINVESTAV,

México

Pedro Flores Crespo Universidad

Iberoamericana, México

Ana María García de Fanelli

Centro de Estudios de Estado y Sociedad (CEDES) CONICET, Argentina

Juan Carlos González Faraco

Universidad de Huelva, España

María Clemente Linuesa

Universidad de Salamanca, España

Jaume Martínez Bonafé

Universitat de València, España

Alejandro Márquez Jiménez

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM, México

María Guadalupe Olivier Tellez,

Universidad Pedagógica Nacional, México

Miguel Pereyra Universidad de

Granada, España

Mónica Pini Universidad Nacional de San Martín, Argentina

Omar Orlando Pulido Chaves

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP)

José Ignacio Rivas Flores

Universidad de Málaga, España

Miriam Rodríguez Vargas

Universidad Autónoma de Tamaulipas, México

José Gregorio Rodríguez

Universidad Nacional de Colombia, Colombia

Mario Rueda Beltrán Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM, México

José Luis San Fabián Maroto

Universidad de Oviedo, España

Jurjo Torres Santomé, Universidad de la Coruña, España

Yengny Marisol Silva Laya

Universidad Iberoamericana, México

Ernesto Treviño Ronzón

Universidad Veracruzana, México

Ernesto Treviño Villarreal

Universidad Diego Portales Santiago, Chile

Antoni Verger Planells

Universidad Autónoma de Barcelona, España

Catalina Wainerman

Universidad de San Andrés, Argentina

Juan Carlos Yáñez Velazco

Universidad de Colima, México

education policy analysis archives
editorial board

Lead Editor: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University)

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **David Carlson, Lauren Harris, Eugene Judson, Mirka Koro-Ljungberg, Scott Marley, Molly Ott, Iveta Silova** (Arizona State University)

Cristina Alfaro San Diego State University

Gary Anderson New York University

Michael W. Apple University of Wisconsin, Madison

Jeff Bale OISE, University of Toronto, Canada

Aaron Bevanot SUNY Albany

David C. Berliner Arizona State University

Henry Braun Boston College

Casey Cobb University of Connecticut

Arnold Danzig San Jose State University

Linda Darling-Hammond Stanford University

Elizabeth H. DeBray University of Georgia

Chad d'Entremont Rennie Center for Education Research & Policy

John Diamond University of Wisconsin, Madison

Matthew Di Carlo Albert Shanker Institute

Sherman Dorn Arizona State University

Michael J. Dumas University of California, Berkeley

Kathy Escamilla University of Colorado, Boulder

Yariv Feniger, Ben-Gurion University of the Negev, Israel

Melissa Lynn Freeman Adams State College

Rachael Gabriel University of Connecticut

Amy Garrett Dikkers University of North Carolina, Wilmington

Gene V Glass Arizona State University

Ronald Glass University of California, Santa Cruz

Jacob P. K. Gross University of Louisville

Eric M. Haas WestEd

Julian Vasquez Heilig California State University, Sacramento

Kimberly Kappler Hewitt University of North Carolina Greensboro

Aimee Howley Ohio University

Steve Klees University of Maryland

Jaekyung Lee SUNY Buffalo

Jessica Nina Lester Indiana University

Amanda E. Lewis University of Illinois, Chicago

Chad R. Lochmiller Indiana University

Christopher Lubienski Indiana University

Sarah Lubienski Indiana University

William J. Mathis University of Colorado, Boulder

Michele S. Moses University of Colorado, Boulder

Julianne Moss Deakin University, Australia

Sharon Nichols University of Texas, San Antonio

Eric Parsons University of Missouri-Columbia

Amanda U. Potterton University of Kentucky

Susan L. Robertson Bristol University, UK

Gloria M. Rodriguez University of California, Davis

R. Anthony Rolle University of Houston

A. G. Rud Washington State University

Patricia Sánchez University of University of Texas, San Antonio

Janelle Scott University of California, Berkeley

Jack Schneider University of Massachusetts Lowell

Noah Sobe Loyola University

Nelly P. Stromquist University of Maryland

Benjamin Superfine University of Illinois, Chicago

Adai Tefera Virginia Commonwealth University

Tina Trujillo University of California, Berkeley

Federico R. Waitoller University of Illinois, Chicago

Larisa Warhol University of Connecticut

John Weathers University of Colorado, Colorado Springs

Kevin Welner University of Colorado, Boulder

Terrence G. Wiley Center for Applied Linguistics

John Willinsky Stanford University

Jennifer R. Wolgemuth University of South Florida

Kyo Yamashiro Claremont Graduate University

arquivos analíticos de políticas educativas conselho editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editoras Associadas: **Kaizo Iwakami Beltrao**, (Brazilian School of Public and Private Management - EBAPE/FGV, Brazil), **Geovana Mendonça Lunardi Mendes** (Universidade do Estado de Santa Catarina), **Gilberto José Miranda**, (Universidade Federal de Uberlândia, Brazil), **Marcia Pletsch, Sandra Regina Sales** (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

Almerindo Afonso
Universidade do Minho
Portugal

Alexandre Fernandez Vaz
Universidade Federal de Santa
Catarina, Brasil

José Augusto Pacheco
Universidade do Minho, Portugal

Rosanna Maria Barros Sá
Universidade do Algarve
Portugal

Regina Célia Linhares Hostins
Universidade do Vale do Itajaí,
Brasil

Jane Paiva
Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Maria Helena Bonilla
Universidade Federal da Bahia
Brasil

Alfredo Macedo Gomes
Universidade Federal de Pernambuco
Brasil

Paulo Alberto Santos Vieira
Universidade do Estado de Mato
Grosso, Brasil

Rosa Maria Bueno Fischer
Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Jefferson Mainardes
Universidade Estadual de Ponta
Grossa, Brasil

Fabiany de Cássia Tavares Silva
Universidade Federal do Mato
Grosso do Sul, Brasil

Alice Casimiro Lopes
Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Jader Janer Moreira Lopes
Universidade Federal Fluminense e
Universidade Federal de Juiz de Fora,
Brasil

António Teodoro
Universidade Lusófona
Portugal

Suzana Feldens Schwertner
Centro Universitário Univates
Brasil

Debora Nunes
Universidade Federal do Rio Grande
do Norte, Brasil

Lílian do Valle
Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Flávia Miller Naethe Motta
Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro, Brasil

Alda Junqueira Marin
Pontifícia Universidade Católica de
São Paulo, Brasil

Alfredo Veiga-Neto
Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Brasil

Dalila Andrade Oliveira
Universidade Federal de Minas
Gerais, Brasil