



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO

FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES

**EDUCACIÓN PARA LA UE: EL CASO DE
LA REFORMA EDUCATIVA EN ESPAÑA**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADA EN RELACIONES
INTERNACIONALES

P R E S E N T A:

DAMARIS OVANDO NÚÑEZ



DIRECTOR DE TESIS:
DR. ALEJANDRO CHANONA BURGUETE

CIUDAD UNIVERSITARIA

2009



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Agradecimientos y dedicatorias

Este trabajo significa mucho más que el término de un ciclo de vida. Muchos esfuerzos y voluntades hicieron posible llegar hasta aquí, y es por eso que a manera de homenaje dedico estas líneas a todos aquellos que estuvieron conmigo en este proceso: ¡Misión cumplida!

En primer lugar dedico todo a mi madre, por ser ella mi principal aliciente y apoyo en cada uno de los aspectos de mi vida. A ella le agradezco lo que soy: fondo y forma; es mi ejemplo a seguir y el ser más importante en todo mi universo ¡Te quiero, Couchon!

A mi padre por su orgullo silencioso. A mi Tía Sandra por su inagotable fe en todo lo que hago y por ser la principal promotora de mis logros; a mi Tía Luz Danelia por haberme adoptado como sobrina, por quererme y procurarme no importando los kilómetros de distancia.

A la familia Ham Tamayo y anexos: Papá Ham, Mamá Ham, Hugo, Jorge, Daniela, Saúl, José, Anuar, Jess, Reyes y Tania. Pero muy especialmente a Nadia, quien no será mi hermana de sangre, pero sí lo es en sentimiento. Este trabajo es una meta compartida que de ninguna manera hubiera sido posible sin ti. ¡Gracias por todo, mi Babuchas!

A María Fernanda Cámara y Miriam Ordoñez, con quienes maduré y aprendí dentro y fuera de los salones de la HH FCPyS. Agradezco a Dios el haber encontrado en ustedes las piezas del rompecabezas que me hacían falta. Maffer: gracias por ser mi animadora más entusiasta y por permitirme quererte ¡Te quiero!; Chan: gracias por tu amor, constancia y honestidad ¡Poder siamesa!

A mis amigos del Centro de Estudios Europeos, con quienes viví gratos momentos en mi experiencia académica, por ser mis grandes inspiradores y el mejor equipo que alguien pueda tener: Adriana (Mi Sis), Aiko (que hoy está lejos y a quien extraño tanto), Ana Luisa, Kaika (Mi hija), Arim, Daniel, Erick y Guillermo (Padawan). Amigos imprescindibles e irremplazables; los quiero con el alma.

Al Ángel de mi guarda con cara de mejor amigo: Pako.

No puedo dejar de mencionar a todos aquellos que de muchas maneras estuvieron a mi lado antes, durante y después de este camino: Pepe, Alejandra, Gabylú, Arturo, Los M&M's (Mithe y Mau), Dafne, Héctor Jiménez, Héctor Bezares, Albert, Belén, Marvin, Atenas, Erik y Gus (al otro lado del océano), Froy, Pavel, Ivonne, Liliana, Alí, Fabiola, Vania y Alejandro. Un apartado especial para Alex Pedraza, quien me brindo su apoyo y experiencia en el proceso de titulación y con quien he forjado una amistad entrañable. A Elisa, Yad y Marco: grandes amigos y maestros de vida a los cuales admiro, quiero y respeto sinceramente.

Mi gratitud y reconocimiento a mis maestros: Roberto Peña, Ileana Cid, Dámaso Morales y Teresa Pérez por el sin fin de enseñanzas y experiencias que han traspasado las fronteras profesionales y se han fusionado con las personales para completar a la perfección mi formación.

Mi más profunda admiración, respeto y cariño a mi asesor, el Dr. Alejandro Chanona Burguete. Le agradezco todas las oportunidades que tuvo a bien darme en los inicios de mi formación académica, pero sobre todo por la confianza que depositó en mí y en mi trabajo. ¡Mil Gracias!

A mi *Alma Mater*, la Universidad Nacional Autónoma de México de quien estoy inmensamente orgullosa de pertenecer y a quien prometo mantener siempre en alto su nombre. ¡Con la sangre azul y la piel dorada!

¡México, Pumas, Universidad!

Índice

	Página
Introducción	1
Capítulo I	
1. Marco Teórico-Conceptual.	5
1.1 El concepto de educación	6
1.2 La educación en la sociedad internacional	12
1.3 Globalización. Más allá de lo económico	15
1.4 El constructivismo social: una teoría para entender la educación	18
Capítulo II	
2. La educación en la Unión Europea	27
2.1 Papel de la educación como cimiento social europeo	28
2.2 Políticas educativas europeas	31
2.3 Diversidad en la Unión Europea	41
2.3.1 Educación para la convivencia	42
2.3.2 Multiculturalidad en la Unión Europea	45
2.4 Nuevos retos para la educación. Situación actual de la inclusión social en la Unión Europea	53
Capítulo III	
3. La reforma educativa en España y su ingreso a la Unión Europea	61
3.1 Antecedentes históricos.	61
3.2 La educación durante el franquismo	70
3.3 La gran reforma educativa	77
3.4 Ingreso de España a la Unión Europea	89
3.5 La experiencia española en la inclusión social a través del aula	99
Conclusiones	107
Fuentes	113
Anexo	118

Introducción

Hablar de educación no es sencillo. Los internacionalistas conocemos las repercusiones de la educación en el desarrollo nacional de los Estados. Sin embargo, nuestra disciplina ha dejado un poco de lado la discusión de temas sociales, prestando, en algunas ocasiones, mayor atención a cuestiones económicas y políticas. Puede ser que lo anterior ocurra por la imposibilidad de cuantificar los efectos sociales en la dinámica internacional, pero esto no significa que temas de este tipo sean considerados poco relevantes, puesto que existe una interconexión entre las diversas áreas de estudio en las Relaciones Internacionales que no puede evadirse.

Relaciones Internacionales al ser multidisciplinarias, interdisciplinarias y transdisciplinarias tiende a utilizar conceptos de otras disciplinas. En la actualidad, Relaciones Internacionales no cuenta con un concepto propio de educación. Los internacionalistas nos basamos en definiciones que responden a necesidades específicas de otras disciplinas y no a exigencias propias, complejizando el estudio de temas referentes a esta materia.

Es por eso que Relaciones Internacionales debe comenzar a desarrollar conceptos que se ajusten más a la disciplina para aumentar la calidad del entendimiento y análisis de la realidad, sin olvidar la contribución que esto representaría para las Ciencias Sociales.

Es ampliamente reconocido que la educación a nivel nacional es (o debe ser) un asunto prioritario; por cuestiones de desarrollo y crecimiento económico, producción y difusión cultural, organización social y hasta de seguridad nacional. Dentro de la sociedad internacional, el valor de la educación se basa en la capacidad de entablar un diálogo equitativo entre sus miembros, ya que la educación no sólo brinda conocimientos, también es cierto que desarrolla cualidades, amplía visiones y despierta conciencias.

Ante tales inquietudes, parte de la temática desarrollada en esta investigación intenta ampliar la visión como científicos sociales, hacia problemáticas que como objeto de estudio han sido, hasta cierto punto, excluidas.

Ahora bien, la Unión Europea se ha caracterizado por la utilización de la educación como un medio de desarrollo económico, político y social. Los miembros de esta comunidad se caracterizan por contar con sistemas educativos independientes y autónomos, pero acordes a las necesidades de la comunidad en su conjunto, siendo los principios democráticos su marco referencial por excelencia.

Para poder formar parte de la Unión Europea, uno de los principales requisitos a cumplir es ser una nación democrática. La democracia debe ser visible en cada una de las estructuras que conforman a los gobiernos nacionales, lo cual se supone, garantiza la convivencia sana entre los miembros de la región.

Muchas naciones que han emitido su deseo de ingresar a la Unión Europea se han visto obligadas a hacer reformas estructurales profundas, particularmente en sectores económicos y políticos, las cuales se enfocan a la liberación económica y/o la protección de los derechos humanos. Pero existen otras estructuras que también han requerido reformas, como la educativa.

A este respecto, la reforma educativa en España es un ejemplo exitoso. La reestructuración de su sistema educativo fue el reflejo de la movilización profunda que se generaba a nivel político, económico y social, tras la caída del régimen franquista.

La presente investigación tiene como finalidad mostrar cómo la educación es un factor de cambio para la sociedad por su objetivo principal de socialización, que no es más que aprender a convivir. Por lo que se plantean los siguientes objetivos:

- Mostrar la importancia de la educación en procesos políticos y económicos como base del buen desarrollo de las sociedades a nivel mundial.
- Demostrar la dependencia entre educación e inclusión social en el desarrollo y convivencia en una organización *sui generis* como lo es la Unión Europea.

- Demostrar la importancia de la educación para la Unión Europea, viéndola como un requisito elemental para el funcionamiento de las bases de la organización.
- Criticar los objetivos de la búsqueda de una sociedad inclusiva, obstáculos, logros y fracasos en la sociedad española dentro del aula.

En este sentido se plantea la siguiente hipótesis:

La reforma educativa en España alcanzó los objetivos planteados en su momento histórico específico. Ésta fue realizada para cubrir necesidades a corto plazo, como en su momento fue ser aceptada su solicitud de ingreso a la Unión Europea.

La reforma educativa modificó la estructura social española, lo cual permitió que ésta estuviera preparada y contextualizada ante los cambios por venir.

Los objetivos e hipótesis anteriores tratan de comprobarse a lo largo de esta investigación a través de tres capítulos. El capítulo uno sienta las bases teórico conceptuales que ayudan a contextualizar al resto de la investigación, profundizando en la explicación del concepto de educación por medio de un breve recorrido por diversos puntos de vista de diversas disciplinas, resaltando su papel transformador de la sociedad internacional y de la realidad; asimismo se vincula con el constructivismo social como una teoría para entender a la educación en un contexto marcado por los efectos del fenómeno de la globalización.

El capítulo dos tiene la intención de presentar el proceso de integración europeo a través de la educación. Por lo anterior, se hace un breve recorrido histórico a través de la toma de conciencia por parte de los europeos respecto a la importancia de la educación como base ideológica del proyecto regional; además, se presentan algunas de las políticas educativas que ha creado la Unión Europea ante un contexto multicultural cada vez más exigente, enfatizando en los retos que la diversidad europea presenta a la educación en nuestros días.

Por último, el capítulo tres presenta la reforma educativa en España de finales de la década de los años setenta, como un caso exitoso de transformación social profunda a través de la re orientación de los objetivos educativos. Por medio

de la descripción y el análisis de sucesos históricos determinantes, contextualizaremos el ingreso de España a la Unión Europea. Por último, se presenta la experiencia española en materia de inclusión social dentro de su sistema educativo y el por qué es considerado el reflejo de la democracia en toda la sociedad española.

Capítulo I

1. Marco Teórico-Conceptual. Educación y Relaciones Internacionales

Dentro de las Relaciones Internacionales existen diferentes áreas de estudio (el área económica, jurídica, política, regional, diplomática, entre otras); las cuales permiten a los estudiosos de las Ciencias Sociales enfocar su conocimiento en la interpretación de los fenómenos a nivel internacional, que afectan a su vez a los diferentes actores partícipes de este accionar social. Max Weber define este proceso como “[...] una acción en donde el sentido mentado por su sujeto o sujetos está referido a la conducta de otros, orientándose por ésta en su desarrollo.”¹

La educación permea todas y cada una de estas áreas de estudio, ya que es un elemento primario en la formación del ser humano, quien a su vez desarrolla, actúa, modifica y vive los fenómenos internacionales que se tratan de analizar, comprender y aprender.

Dentro de Relaciones Internacionales, la incorporación de la educación puede ser únicamente vista desde un ángulo pedagógico y, si bien es cierto que los pedagogos y psicólogos se han adueñado de ésta para su estudio, los estudiosos de Relaciones Internacionales debemos poner en consideración el impacto que la educación provoca en las sociedades en un marco histórico determinado y en correspondencia a un contexto geográfico o geopolítico específico.

¿Cuántas veces se ha hablado de la importancia de la educación para la sociedad?, ¿no existen acaso instituciones internacionales que se dedican exclusivamente a la materia educativa y su influencia en las sociedades?, ¿no se ha tratado de comprender la educación, la cultura y las tradiciones para elevar el nivel de desarrollo de los individuos en las naciones?

El actuar del ser humano en sociedad está determinado por la educación académica o tradicional que recibe. Es así como la formación del individuo afecta

¹ Max Weber en Macario Shettino *Introducción a las ciencias sociales y económicas*, Prentice Hall, México D.F., 2001, p. 62.

su entorno local y/o internacional. Para Mario Shettino “la sociedad debe entenderse como un sistema, porque analizarla por partes sin ver al mismo tiempo el todo, puede llevar a conclusiones erróneas.”²

En este sentido la educación de nuestras sociedades debe tomarse en cuenta para evitar caer en errores de interpretación o en generalidades que lejos de facilitar el camino al análisis profundo, lo limitan.

Asimismo, la educación como concepto dentro de Relaciones Internacionales aparentemente dista de una relación teórica, sin embargo representa un factor más de modificación global en los mismos límites sociales en los cuales se desarrolló como concepto.

En este contexto, el siguiente apartado relata brevemente cómo el concepto de educación es definido por algunas disciplinas de las Ciencias Sociales, con el fin de lograr un mejor entendimiento del mismo y su análisis a lo largo de esta investigación.

1.1 Concepto de Educación

Parecería sencillo para un científico social definir educación. No obstante, un concepto que, como otros, es arbitrariamente utilizado, se vuelve complejo y tendiente a la contradicción.

Conceptos como cultura y educación son relacionados y hasta confundidos en la búsqueda de definirlos de manera rígida y universal.

Etimológicamente, educación proviene de la raíz griega “educare” que significa “conducir, guiar u orientar”³. Sin embargo, las necesidades humanas han provocado un desarrollo más amplio del concepto, el cual ha variado dependiendo del enfoque y necesidades de las Ciencias Sociales. A continuación mencionaré algunas definiciones utilizadas en diversas disciplinas, específicamente en Psicología, Pedagogía y Ciencia Política.

² Macario Shettino, *op. cit.*, p. 229.

³ *Diccionario de las Ciencias de la Educación*, Editorial Santillana, México, 1997, p. 475.

Dentro de la pedagogía, el concepto de educación se define como “[...] los procesos de enseñanza-aprendizaje en la institución escolar [...].”⁴

Podríamos comentar que la definición anterior es hasta cierto punto clásica o simple. Refleja lo que la mayoría de la población entiende por educación. Actualmente, dentro de la misma pedagogía se definen conceptos nuevos y mucho más complejos, por ejemplo:

“Educación:

a) El término educación no ha mantenido muchas marcas significativas de su sentido etimológico.

No obstante, el acto de conducir, de guiar a un niño o a un adulto arrancándolo de un estado inicial que se considera ha de ser superado, sigue siendo el fundamento de la educación.

En la pedagogía contemporánea, la educación tiene un significado muy amplio y apunta a la totalidad de la persona.

Es a este respecto que la educación se opone- o que se opone a veces de manera falaz o demasiado marcada- a la enseñanza o a la instrucción.

Educación es transformar, actuar sobre una persona. Pero esta transformación y esta acción son aceptadas, o queridas o deseadas por el educado en una educación no autoritaria [sic], hasta el punto en que cada vez más se habla de la acción de vuelta del educado sobre el educador.

La educación sería la acción recíproca de dos sujetos, uno con respecto al otro, y que conducirá a la transformación de dos personalidades presentes.

La educación puede distinguirse de la instrucción o de la enseñanza por su carácter global, si bien éstas forman parte de la misma.”⁵

Dicha definición dista mucho del origen etimológico de la palabra educación. Existe a su vez un enfrentamiento entre las visiones de cada uno de los conceptos utilizados por la pedagogía. Este enfrentamiento puede verse en

⁴ J. Gimeno Sacristán y A.I. Pérez Gómez *Comprender y transformar la enseñanza*, Edit. Morata, novena edición, Madrid, España, 2000, p. 34.

⁵ Gastón, Mialaret, *Diccionario de las Ciencias de la Educación*, pp. 164-165.

dos vertientes principales: 1) la simplicidad del primer concepto planteado en el libro de Gimeno Sacristán limita al aula como único medio de desarrollo del proceso educativo, mientras que la segunda definición muestra de manera explícita a la educación como un concepto global y de alta interacción entre individuos; y 2) la primera definición plantea a la educación como un proceso de enseñanza y aprendizaje, lo cual se puede entender como simple instrucción, mientras que la segunda definición se opone a lo anterior, considerando a la educación como un medio de transformación del individuo y no sólo de adiestramiento.

Por su parte, la psicología también muestra definiciones propias del concepto educación tales como:

“Educación: En sentido estricto [...] [es la] acción metódica ejercida sobre un niño o un joven en orden a la formación de la voluntad, el carácter y la actitud moral, a diferencia de la formación del entendimiento (instrucción).”⁶

Otra definición que sirve de ejemplo es:

“Educación:

1. Desarrollo de capacidades, actitudes o formas de conducta y adquisición de conocimiento, como resultado del entrenamiento o la enseñanza. 2. Procedimientos empleados para suscitar este desarrollo. (Generalmente restringido por otros, pero puede incluir también la auto educación: entrenamiento logrado por el individuo mismo).”⁷

En ambas definiciones se muestran claros los objetos de estudio de la psicología como son la voluntad, la conducta y la actitud. Podemos observar que este tipo de definiciones se limitan al adiestramiento y la adquisición de

⁶ Friedrich Dorsh, *Diccionario de Psicología*, Editorial Herder, Barcelona, 198, p. 236.

⁷ Howard C. Warren, *Diccionario de Psicología*, Fondo de Cultura Económica, 14ª reedición, México, D.F., 1985, p. 102.

conocimientos que lleva a considerar que este proceso desarrolla en el individuo capacidades que tienen relación directa con su desempeño dentro de la sociedad.

Por su parte, la Ciencia Política también tiene su propio concepto de educación planteando que:

“Por un lado, concepto colectivo para un aprendizaje escolar o extraescolar, institucionalizado o libre, intencional o funcional, activo o pasivo, verbal o no verbal, y una acción interactiva con los demás seres humanos, para transmitir conductas políticas, capacidad de decisión y de acción, disposición y competencia, reglas del juego y valores fundamentales democráticos, conciencia de los problemas y capacidad de juicio, y el pensamiento en alternativas, por otro lado – como cualquier otro tipo de educación- algo derivado y por lo tanto controversial en cuanto a la definición.”⁸

Podríamos agregar a la definición anterior que la educación también es vista como una herramienta más del Estado. Los individuos sujetos a éste siguen un patrón que mantiene un *status quo*. No importa la forma de adquisición del conocimiento, pues la definición por sí misma da mayor peso al tipo de conocimiento más que a la forma de la aprehensión del mismo, dificultando así la delimitación de los fines de la educación dentro de las políticas públicas manejadas por el Estado en cuanto a materia educativa se refiere.

Si sólo se ve a la educación como una forma de transmisión de conocimientos que contengan fines específicos benéficos al Estado, evade las necesidades del individuo como sujeto y objeto directo de la educación y, por tanto, las posibles consecuencias en la sociedad, donde se desenvuelve este individuo.

Cabe mencionar que las definiciones ultimadas en este apartado no son las únicas que se manejan dentro de cada una de las disciplinas mencionadas. Sin

⁸ Dieter Nohlen, *Diccionario de ciencia política*, Ed. Porrúa, Tomo I, México, 2006, p. 270.

embargo, sí ejemplifican las posiciones que cada una de ellas presenta frente al concepto de educación. Esto nos permite observar que el hombre se ha ido adaptando, conforme sus necesidades le han exigido.

Las sociedades no están constituidas únicamente por alguna de estas disciplinas, por lo tanto, las definiciones mismas que se utilizan en ellas no son de carácter único, aunque sí de manejo universal.

Así, podemos observar que es clara la divergencia entre la visión pedagógica y la visión psicológica, con la definición para la Ciencia Política existiendo diferencias delimitadas y visibles; pero no hay que olvidar que la educación como extracto social, es un proceso que permite y promueve la interacción humana como forma de creación de sociedades. Por lo tanto, la riqueza de las definiciones del término dentro de las Ciencias Sociales permite mayores posibilidades de entendimiento y comprensión del mundo, en el cual nos desenvolvemos.

“Desde que la configuración social de la especie se convierte en un factor decisivo de la hominización y en especie de la humanización del hombre, la educación en un sentido amplio cumple la ineludible función de la socialización.”⁹

Es claro que el objetivo de la educación debe de ir más allá de un proceso bidireccional de emisión y recepción de conocimientos, así como de acumulación de los mismos. El objetivo debe provocar y promover la utilización de esos conocimientos con fines humanos, de conformación y fortalecimiento de las sociedades a través de los miembros de éstas.

En palabras de Fernando Savater, “[...] el primer objetivo de la educación consiste en hacernos conscientes de ‘realidad’ de nuestros semejantes.”¹⁰

⁹ José Antonio Torres González, *Educación y diversidad. Bases didácticas y organizaciones*, Ed. Aljibe. Sin ciudad, sin año, p.18.

¹⁰ Fernando Savater, *El valor de Educar*, Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América, México, 1997, p. 39.

Para Gimeno Sacristán, la educación cuenta con valores específicos como son “el [...] favorecer la igualdad entre los seres humanos en aras de una sociedad más justa y democrática por un lado, respetando al tiempo y estimulando a la vez, los procesos de acrisolamiento idiosincrásico de la cultura en la radical individualidad de cada sujeto en el curso de su desarrollo.”¹¹

Esta realidad que se menciona es relativa, modificada por los contextos y estructuras sociales predeterminadas. Las características de la educación, al igual que cualquier otro proceso social, son diferentes conceptualmente respecto a la zona, comunidad, contexto o región específica en la cual se desarrolla. Objetivamente, esto responde únicamente a la misma subjetividad que envuelve a la sociedad internacional.

La educación como extracto social es un proceso que permite y promueve la interacción humana como forma de creación de sociedades y de la incursión de los individuos a culturas específicas, en las cuales se comparten estructuras que incluyen la manera de pensar, una cosmogonía, tradiciones transmitidas, lenguajes, comunicación, etc.

Por lo tanto, podemos afirmar que una de las primeras implicaciones por parte de la educación en la sociedad internacional es la socialización de la misma. La educación es factor y actor de esto. “La socialización es la integración de las personas en la sociedad de cara a conseguir su participación en la cultura.”¹²

La misma socialización responde a la naturaleza de la conformación y desarrollo del carácter social del grupo humano como especie, así como su conservación individual y de grupo a partir de la identidad y cultura propia.

Entendiendo lo anterior podemos delimitar una definición propia de educación para Relaciones Internacionales, concluyendo que educación es un proceso continuo y multidireccional mediante el cual los individuos se concientizan de la realidad en la cual se desenvuelven, promoviendo la conservación del dinamismo de la sociedad internacional a través de su pleno conocimiento, aceptación y dirección.

¹¹ José Antonio Torres González, *op. cit.*, p. 21.

¹² Fernando Savater, *op. cit.*, p. 18.

Estas implicaciones en la sociedad internacional podrán observarse de manera más detallada en el siguiente apartado.

1.2 La educación en la sociedad internacional

La sociedad internacional es difícil de conceptualizar y delimitar, sin embargo Antonio Truyol y Serra expresa:

“La sociedad Internacional no es sino la sociedad humana considerada bajo cierto aspecto.”¹³

El aspecto al que se refiere Truyol y Serra es la serie de cambios fundamentales en el medio internacional, lo que a su vez ha provocado una mutación de esta misma sociedad internacional, transformación que, según Truyol “[...] consiste en el paso de una pluralidad de sociedades internacionales particulares y regionales a una sociedad internacional única a la escala del planeta.”¹⁴

Esta sociedad internacional se hace única en el planeta por una serie de características específicas de un corte histórico preciso, existiendo a su vez una interrelación entre la realidad y sus contextos pasados y escenarios futuros.

Rafael Calduch propone que las sociedades internacionales nacen, se desarrollan y caen en crisis; posteriormente nace, como consecuencia, otra sociedad internacional.

A pesar de lo simple que puede parecer esta visión, también plantea el hecho de que la sociedad internacional por sí misma no se produce ni se destruye, sino que las modificaciones estructurales a lo largo del desarrollo de las mismas provocan aparentes génesis sociales.

¹³ Antonio Truyol y Serra, “Primera parte. La expansión de la Sociedad Internacional en los siglos XIX y XX.” En Ileana Cid Capetillo (compiladora), *Lecturas básicas para la introducción al estudio de Relaciones Internacionales*, UNAM-FCPyS, México D.F., 2001, p. 32.

¹⁴ *Ídem.* p. 32.

Los sujetos que pertenecen a la sociedad internacional son responsables de sus actos, de su interacción y desarrollo, de su quehacer social, político y económico; no de la realidad, ni del destino, ni de la historia. En palabras de Karl Marx:

“La sociedad no consiste en individuos, sino que expresa la suma de las relaciones y condiciones en las que esos individuos se enfrentan recíprocamente situados. La experiencia de los individuos no es simplemente una experiencia de seres humanos, sino eminentemente de seres humanos socializados.”¹⁵

No obstante, todo lo anterior no sería posible sin la socialización a la que el mismo Marx hace referencia. Dicha socialización es consecuencia de un proceso de exposición social por parte del individuo a través de una serie de experiencias, que se complementan con el intercambio a través de la convivencia con otros individuos, convivencia que se lleva a cabo a diferentes niveles sociales.¹⁶

La educación como uno de esos niveles tiene por lo tanto una razón meramente social y una responsabilidad socializadora. No es una cuestión de civilización o culturalización, ya que éstas forman parte de campos de estudio que, para fines de esta investigación, van más allá distorsionaría el objetivo principal que estamos atribuyendo a la educación.

La socialización es entendida como la inmersión de los individuos en una sociedad ya formada con normas, reglas, costumbres e ideologías predeterminadas. Se logra crear una especie de diálogo, que va desde niveles personales hasta los colectivos, es decir, existe un intercambio de información lo cual aporta nuevas visiones y por lo tanto acciones, que se ven concluidas (si lo vemos desde el punto de vista más complejo) en sociedades estructuradas; éstas, a su vez dividen a sus miembros en funciones para su accionar.

¹⁵ Karl Marx citado en Ileana Cid, *op. cit.*, p. 194.

¹⁶ *Cfr.* Ileana Cid, p. 194.

Cabe mencionar que existen otros procesos mediante los cuales el individuo llega a la socialización. Uno de ellos es el biológico, el cual reflexiona qué parte de la personalidad del individuo se considera producto biológico, determinado por características propias de grupo, raza y género, pero por otra parte, la socialización se construye durante largo tiempo.

Por otro lado, la abstracción de la realidad por parte del individuo como actor principal dentro del movimiento internacional varía dependiendo de la línea de pensamiento, guiada por el contacto social que mantiene desde los inicios de su vida.

No podemos decir que existen muchas realidades en las cuales los seres humanos viven, sino una serie de interpretaciones de ésta, lo cual pareciera provocar muchas realidades ya que no todos los individuos la viven de manera universal. Raffaele De Giorgi argumenta que:

“La sociedad moderna opera como un sistema universal que no tiene referencias externas. La realidad de su realidad está en sus operaciones. Ni siquiera esta realidad tiene referencias externas; sus referencias están auto constituidas a través de su mismo operar. Esto significa que no hay una realidad externa, sino sólo una realidad interna que se produce a través de las mismas operaciones que produce la sociedad. De eso derivan muchas consecuencias. La primera es ésta: hay una única sociedad. El mundo delimita la extensión de la sociedad y por lo tanto el mundo se expande con la expansión de la sociedad. La otra consecuencia [...] [es que] La sociedad moderna está presente a sí misma en su exclusión universal, es decir, a través del hecho de que ella se representa a sí misma, deriva del mundo, de su mundo.”¹⁷

Con base en el argumento anterior se entiende que la naturaleza misma de la sociedad es excluyente, por lo tanto, siempre está en búsqueda constante de

¹⁷ Raffaele De Giorgi, “Redes de inclusión.”, en Fernando Castañeda Sabido, Angélica Cuellar Vázquez (coords.) *Redes de inclusión: la construcción social de la autoridad*, FCPyS-UNAM, México, 1998, p. 19.

solucionar todo aquello que la conformación de su sistema provoca, “afectando” manera negativa el desarrollo armónico de la humanidad. Provocamos la enfermedad y la cura.

Ejemplo de lo anterior es el término inclusión social. La búsqueda de una inclusión social en las sociedades responde a la exigencia de corregir aquellas fallas a nivel social y humano que la utopía¹⁸ de la globalización provocó.

Para poder entender a lo que nos referimos con fenómeno de globalización, el siguiente apartado presenta lo analizamos con algunas de sus consecuencias en la sociedad internacional.

1.3 Globalización. Más allá de lo económico

Conforme a la línea de su pensamiento, el ser humano determina su actuar en la escena local, nacional e internacional. Sin embargo la concepción conjunta del ser humano como creador de los sujetos de estudio de las Relaciones Internacionales, es nula, ya que se cree que éstos existen *per se*, sin una idea clara de que lo que los hace funcionar son seres humanos y no entes intangibles, omnipotentes y omnipresentes.

Lo anterior no existe por razones fortuitas, son acciones planificadas que responden a intereses específicos de las necesidades sociales, evolución del pensamiento humano, de ciertos grupos de poder, que son difundidos a través de modelos educativos implantados para la satisfacción de estos fines.

La globalización ha modificado las formas de organización micro y macro en el mundo, más allá de lo económico y financiero. Todos los países, naciones y

¹⁸ La humanidad siempre ha tratado de vivir mejor, de mejorar su calidad de vida y la de los suyos. Si entendemos a la utopía como el deseo de ese bienestar (siempre rodeadas de la improbabilidad e imposibilidad), comprenderemos cuando se dice que el socialismo y comunismo eran sistemas político/económicos utópicos; sin embargo quienes los crearon, en su tiempo consideraron que podrían ser realizables en pro del bien de toda la humanidad. Los hechos hablaron por sí mismos. La globalización es otra utopía. Contiene notables fallas, pero también ha traído consigo beneficios tangibles. El tratar de medir a cualquiera de los dos polos es una misión sumamente difícil. Quienes la defienden, apoyan a la utopía de un mundo sin fronteras de ningún tipo, pero olvidaron considerar las diferencias dentro de las sociedades, que por sí mismas, marcan diferencias y límites divisorios.

pueblos se encuentran inmersos en este proceso. De ahí la importancia de conocer qué es la globalización y qué implicaciones tiene ésta en nuestro contexto, particularmente en el aspecto cultural, de diversidad e identidad.

Para Joseph Stiglitz, el fenómeno de la globalización se trata “fundamentalmente de la integración más estrecha de los países y los pueblos del mundo a partir de los siguientes elementos: a) la enorme reducción de los costes de transporte y comunicación y b) el desmantelamiento de las barreras artificiales a los flujos de bienes, servicios, capitales, conocimientos y personas a través de las fronteras.”¹⁹ Para lograr “[...] la supresión de las barreras al libre comercio y la mayor integración de las economías nacionales [...]”²⁰

El fenómeno de la globalización va más allá de lo económico, ya que ha llegado a permear absolutamente todos los campos del desarrollo del ser humano. No hay comunidad en nuestro imaginario que no sufra directa o indirectamente las consecuencias de la economía globalizada en la cual vivimos. Es casi imposible estar fuera de ella.

De esta manera, ver a la globalización como un proceso únicamente económico limita la visión real de la misma y, por lo tanto, de sus alcances y repercusiones en la sociedad internacional, donde la economía se vuelve sólo una parte más de la conformación internacional y no un todo. Es por esto que para Guillermo Ferrer y Gloria Chalé, la globalización como proceso “[...] tiene origen primordial en el desarrollo de las telecomunicaciones. [Y] Este proceso es muchas veces confundido con el modelo económico y su integración de mercados. [Por lo que] La globalidad es irreversible, mientras que el modelo económico puede ser modificado, adaptado o invertido.”²¹

La globalización como fenómeno aislado de las necesidades sociales y enfocándose exclusivamente a lo económico impide un análisis de los alcances del mismo. La globalización debe de ser estudiada de manera integral y, si bien ésta puede verse de manera más clara en los procesos económicos, en el plano

¹⁹ Joseph E. Stiglitz, *El malestar en la globalización*, Taurus, México, 2002, p. 34.

²⁰ *Ibíd.*, p. 11.

²¹ Guillermo Ferrer y Gloria Chalé, *Globalización y retos educativos*, Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América, México, 1999, p. 22.

social y cultural las consecuencias se presentan a largo plazo. Por lo tanto, estas mismas consecuencias se convierten en procesos casi imperceptibles, con una velocidad considerablemente más lenta pero con matiz de permanencia.

La globalización debe verse como un fenómeno mediante el cual todos los individuos y sus creaciones se ven inmiscuidos, no excluye a nada ni a nadie, de ahí su carácter universal, donde los medios de comunicación juegan un papel estelar. Siguiendo a Ferrer y Chalé:

“[...] la globalización vendría a ser un movimiento planetario en que las sociedades renegocian su relación con el espacio y tiempo, por medio de concatenaciones que ponen en acción una aproximación planetaria bajo su forma territorial (el fin de la geografía), simbólica (la pertenencia a un mismo mundo) y temporal (la simultaneidad).”²²

La renegociación del espacio-tiempo en las relaciones entre las sociedades se da por la intervención de los medios masivos de comunicación donde los espacios y los tiempos se ven reducidos ante la presencia de tecnologías que lo permiten, conformando nuevas formas de comunicación que se vuelven universales.

Esta génesis de nuevas formas de comunicación y por lo tanto del manejo y efectos de la utilización de las mismas ha afectado las bases de la conformación social, como lo es la educación.

La educación tiene que responder a los nuevos retos que constituye la adaptación a la apertura comercial, lo que representa una preparación para las personas que tiene que acceder a ese nuevo mercado laboral. Por otro lado, la facilidad de contacto a través de los medios masivos de comunicación ha exigido una actualización en cuanto a nuevas formas de expresión, como lo es la supresión de ciertas reglas ortográficas, supresión o adquisición de palabras por signos, la utilización de un vocabulario naciente de una amalgama de

²² *Ibíd.* p. 23.

conocimientos respecto a otros idiomas, etc., por sólo mencionar un caso cotidiano.

La estructura escolar ha tenido que modificarse. La adquisición de material de cómputo y la enseñanza de la utilización del mismo, es algo común en la actualidad. Planes y programas educativos en pantallas tridimensionales y por internet, limitan el contacto humano real.

La interacción humana se ha modificado, complejizando a la educación como socializador, es por tanto que es necesario entender la importancia social de la educación, lo cual se explicará más ampliamente en el siguiente apartado.

1.4 El constructivismo social: una teoría para entender la educación

La modernidad o modernismo ²³ dio paso a la búsqueda de nuevas formas de comunicación e intercambio de conocimiento permeando todas las áreas del conocimiento, ya que “[...] [el] proyecto modernista puede muy bien caracterizarse, por tanto, como una asunción universalista, en el sentido científico o cientifista del término, de la historia, de la razón, del sujeto, etc.

Todo, sin excepción, está sujeto a imperativos racionales, racionalistas y racionalizadores, de índole científica, determinista que, a fin de cuentas, le dejan un campo muy precario, si es que alguno, a la libertad, a los sentimientos, a las emociones humanas.

²³ La modernidad o modernismo es un proceso característico de la sociedad industrial de finales del siglo XIX y principios del siglo XX, el cual permeó a todo campo de producción humana, llámese cultura, filosofía, arte, tecnología, política etc.

Hay que entender a la modernidad como un proceso emancipador basado en las ideas burguesas producidas por la Revolución Francesa, el liberalismo inglés e idealismo alemán. La modernidad burguesa lucha en contra del Estado absoluto, viendo a la libertad individual como la constructora de un Estado inteligente, lleno de razón, lo que provocaría que éste se convirtiera en árbitro conciliador entre el interés particular y el universal, lo que significó un fracaso, donde el progreso se convirtió en su propia destrucción.

La modernidad o modernismo, fue un proceso absolutamente racionalista, en el cual se perdió de vista el vínculo innegable entre el desarrollo de la ciencia, la racionalidad y la libertad humana. *Cfr.* José Picó, pp. 385.

En este marco, la globalización aparece no solo [sic] como una condición existencial, sino especialmente como una meta deseada, como un imaginario nodal.”²⁴

La modernidad fue observada desde un punto de vista benéfico, donde el ser moderno no significaba un peligro o amenaza; al contrario, significaba progreso y estabilidad, pero cuando llegamos al tema de la postmodernidad tocamos puntos más sensibles y menos positivos.

“Lo moderno como concepto ha estado siempre relacionado con lo nuevo, con una visión del mundo, con una forma distinta de pensar y construir realidad.

En pleno siglo xx la sociedad humana sigue buscando el arribo de la plenitud de la modernización; en este sentido, podríamos también afirmar que no ha habido una sociedad plenamente moderna.”²⁵

Por su parte, la postmodernidad²⁶ se entiende como “[...] una mutación cultural profunda, un cambio en la hegemonía de la organización global del mundo simbólico, que parte de la hegemonía de la televisión. Y ahora de la informática asociada a los medios avanzados de telecomunicación, que establece crecientemente criterios para otros medios informáticos: prensa, cine, libros, música, etc.”²⁷

²⁴ Guillermo Ferrer, *op. cit.*, pp. 7- 8.

²⁵ Guillermo Ferrer, *op. cit.*, p. 15.

²⁶ En un principio la modernidad planteaba la solución al presente con el futuro. Esta visión hacia el futuro era la esperanza ante las consecuencias del progreso material y racional, sin embargo, ante el evidente fracaso de este racionalismo inmaterial, empieza a verse hacía el pasado. Es aquí donde comenzamos a hablar de postmodernidad o postmodernismo.

La postmodernidad se presenta en la famosa década de los años sesenta. La postmodernidad o postmodernismo nace en una sociedad post industrial, caracterizada por vivir enmarcada en la pérdida de credibilidad, altamente especulativa y de tendencias de emancipación, y a la vez, es una sociedad donde nacen nuevos lenguajes para la comunicación, con una heterogeneidad de reglas a seguir. Esta sociedad, ante el fracaso del proyecto sistema-sujeto, planteado por la modernidad, abre paso a un proceso nuevo: la deconstrucción.

Es importante remarcar, que la postmodernidad no es la continuación a la modernidad. La postmodernidad es un corte en tiempo y espacio, donde se critica la superficialidad de la sociedad progresista y racional, donde se buscan cambios inmediatos y audibles sobre todo en materia de minorías políticas, de género y de lenguaje. *Cfr.* José Picó, pp. 385.

²⁷ Guillermo Ferrer, *op. cit.*, p. 9.

El postmodernismo se diferenciaba de la modernidad en cuanto a las consecuencias que provoca; en la postmodernidad aparece el fenómeno de la globalización, o bien, toma fuerza, mientras que la modernidad era vista, como un camino hacia el bienestar, aunque no podemos decir que la modernidad no tuvo aspectos negativos.

La sociedad postmoderna en el marco de la globalización ha empezado a observar las consecuencias nocivas del fenómeno, visto únicamente en materia económica donde la distribución de la riqueza producida por la liberalización del mercado, el aumento del intercambio de mercancías y la industrialización, entre otros factores, ha provocado conflictos a niveles sociales insospechados. La pobreza no es el único problema a nivel internacional, puesto que hay problemáticas que también se desarrollan en lugares del mundo donde se puede decir que la pobreza es prácticamente nula.

Ubicamos la postmodernidad al inicio de la década de los años sesenta, donde los movimientos de oposición a la organización política, económica, social, cultural y de pensamiento originados por el desencanto del modernismo, surgían en todas partes del mundo. La globalización había comenzado con bases del modernismo, sin embargo, este fenómeno llega a su máximo esplendor dentro del marco postmodernista. Aunque no podemos aseverar que la globalización también tenga un surgimiento temporal determinado, utilizaremos al postmodernismo como marco referencial, porque es cuando se observa de manera más definida el fenómeno.

Ante tales afirmaciones, y viendo las consecuencias de la globalización como efecto mismo del postmodernismo, nacieron corrientes de pensamiento que trataron de interpretar la realidad del momento, como lo fue el constructivismo. Esta corriente teórica forma parte de las bases del postmodernismo: la deconstrucción.

Para poder abordar al constructivismo debemos retomar su origen teórico y formativo, el cual proviene de la epistemología, cuya raíz griega *-episteme-* significa conocimiento. Y como expresa Hilda D. Zubiría Remy:

“Por mucho tiempo la epistemología ha estado en la rama de la filosofía, delimitando su estudio a fundamentos, metodología y validez de la ignición humana.”²⁸

La epistemología como teoría de conocimiento ha transitado por diferentes niveles, que van desde la visión biológica hasta convertirse en un paradigma o modelo de pensamiento de la colectividad, el cual es responsable de la regulación de fenómenos dentro de la sociedad internacional en cortes históricos específicos. La epistemología también ha sido relacionada con la búsqueda del entendimiento de las estructuras del carácter.

Por lo tanto, la epistemología estudia estructuras de pensamiento, las cuales se convierten en modelos respecto a la concepción del mundo, que afecta el actuar del ser humano en tres niveles de comportamiento: la comunicación entre individuo y entorno, las condiciones de ese entorno y el potencial de este individuo para asimilar las condiciones del entorno y su adaptación dialéctica a éstas de manera interna y externa.

Sin embargo, para Zubiría Remy “[...] debemos indicar que el hombre nunca se conforma con modelos de concepción sobre el mundo de carácter estático sino cambiante, debido a la interdependencia del conocimiento con la realidad que se expresa en respuesta a la diversidad de procesos histórico-culturales y que además logran desestructurar constructos teóricos existentes.”²⁹

En consecuencia, surge el constructivismo como un paradigma que explica la adquisición de conocimiento y del saber como tal.

Como escuela de pensamiento, el constructivismo se dedica, a explicar la relación existente entre la realidad y el conocimiento.

Esta corriente sostiene que la realidad es consecuencia de la construcción de la visión del individuo en conjunto con la co-construcción del individuo en el entorno, en el que se desarrolla, donde no existe una imitación o reconocimiento literal de la realidad a través de modelos de percepción del entorno impuestos,

²⁸ Hilda Doris Zubiría Remy, *El constructivismo en los procesos educativos de enseñanza-aprendizaje en el siglo XXI*, Plaza y Valdés editores, México, sin año, p. 15.

²⁹ *Ibíd.*, p. 16.

pues estos modelos pasan a ser una herramienta para el entendimiento de la realidad por parte del individuo.³⁰

Los modelos de proximidad existentes son una consecuencia misma de los actos de conocer, representar y modificar la vida social o las sociedades y “es así como el objeto de conocimiento se relativiza e impregna de significado inherente a su observador, quien lo apropia y lo convierte en su acto cognoscitivo-referencial.”

31

La relación entre constructivismo y la epistemología que mencionamos líneas arriba es la relación existente entre el sujeto y la actividad del conocimiento, es decir, de la acción cognoscente y quien la desarrolla.

El constructivismo ha tenido un desarrollo histórico importante. Podemos encontrar antecedentes en el pensamiento de los sofistas, los cuales son considerados los pioneros en identificar las diferencias entre el conocimiento y la realidad basadas en las percepciones del hombre, marcando la subjetividad en el saber. Por su parte, René Descartes aportó el “yo” en el conocimiento, concluyendo que el ser humano sólo puede conocer aquello que puede crear a través de actividad inteligente.³² John Locke, como máximo exponente del materialismo empírico, refiere un acercamiento a nivel más sensorial en los procesos cognoscitivos, lo que complejiza las ideas más simples, acercándolas a la objetividad.

Este proceso fue complementado por Immanuel Kant, quien demostró que el objeto sobre el cual se realiza una actividad cognoscente no es ajeno al sujeto que la realiza, sino que son inherentes a la actividad humana, donde la objetividad depende de la capacidad de inteligencia del sujeto mismo.³³

Hegel nos dijo que existe una interdependencia social con el mundo natural y material fundamentada en la construcción humana. Sin embargo, Marx

³⁰ Cfr. Hilda Doris Zubiría Remy, *El constructivismo en los procesos educativos de enseñanza-aprendizaje en el siglo XXI*, p. 15

³¹ Hilda Zubiría, *op. cit.*, p. 17.

³² Chirs Garratt y Dave Robinson Groves, *Descartes para principiantes*, Edit. Era Naciente, Documentales Ilustrados, Buenos Aires, 2006, pp.176.

³³ Chistopher Want y Andrzej Klimowski, *Kant para principiantes*, Edit. Era Naciente, Documentales Ilustrados, Buenos Aires, 2006. pp.178.

estableció que todos aquellos cambios provocados por la actividad humana responden a aquellas modificaciones y cambios mentales en periodos específicos.

“Debemos mencionar que a pesar de que la trayectoria del pensamiento histórico-filosófico hasta el siglo XVIII había resultado [en] la importancia de las diferencias individuales en la adquisición y transformación del conocimiento de la realidad, fue en los siglos XIX y XX cuando se gesta el escenario apropiado para la interdependencia grupal relativa a los procesos de razonamiento y decisión en la actividad humana con la teoría de consenso de Durkheim [...]”³⁴

Esta teoría maneja que antes de la comunicación individual existe una comunicación social, la cual se refleja en un aprendizaje grupal de reglas, leyes tradiciones y símbolos propios de esa convivencia social, donde el lenguaje es el principal instrumento de transmisión de conocimientos que mantienen una continuidad a nivel grupal e individual.

“La postura filosófica de Durkheim encontró complementariedad finalmente con la teoría de la actividad de Max Weber, quien señaló que la sociabilidad y significatividad del acto cognoscitivo se logran en la medida en que los significados, intenciones y sentimientos son compartidos en un estado de conciencia de la actividad que facilita la adquisición de nuevos conocimientos para la misma actividad.”³⁵

El constructivismo maneja la modificación de la percepción de una realidad construida en base a los cambios del entorno y que son percibidos por el ser humano en una actividad de creación, intercambio y adquisición de conocimiento el cual se hace propio. No obstante, éste está sujeto a cambios constantes o reconstrucciones, las cuales pueden desarrollarse a nivel grupal o individual, en un

³⁴ Hilda Zubiría, *op. cit.*, p. 19.

³⁵ *Ídem.*, p. 19.

contexto histórico determinado, donde el uso del lenguaje resulta ser, a su vez, un reflejo de la realidad.

Existió una corriente del constructivismo que se enfocaba más al desempeño psicológico, cuyo principal representante y pionero fue Jean Piaget, quien se enfocó en la caracterización de la estructura de pensamiento desde la perspectiva evolutiva, visión darwiniana de las características psicológicas y su aplicación en el entorno.

Por su parte, Levy Vygostky se interesó en el análisis contextual, donde el individuo, a través del control de sus capacidades fisio-psicológicas, no sólo se expresa en medios culturales sino que logra nuevas formas de comportamiento interpersonal e intrapersonal que repercuten en su propio equilibrio, interacción, adaptación y transformación activa respecto a su entorno socio cultural, explicando que “[...] la relación comparativa de las vertientes del constructivismo nos lleva a señalar que más allá de conceptualizar al ser humano como constructor activo de su representación en el curso de su desarrollo evolutivo, como sostenía el constructivismo genético de Piaget, el constructivismo social de Vygostky enfatizó el rol del individuo como constructor permanente de su entorno, actividades e interacciones sociales.”³⁶

El constructivismo social puede explicar perfectamente el desarrollo actual de las políticas educativas en el mundo, no sólo porque la educación como extracto social es capaz de modificar la conducta del ser humano y por lo tanto de su entorno, sino por la característica única y especial de esta teoría: la reconstrucción.

Esto no significa que sea una verdad absoluta. La reconstrucción se maneja cuando algo deja de existir y por lo tanto hay que hacer algo totalmente nuevo que cumpla las funciones, de mejor manera si es posible, de aquello que ha dejado de existir. Socialmente una reconstrucción total, es imposible, ya que las sociedades, sus individuos y estructuras no dejan de existir del todo, es decir, siempre hay elementos que permiten la aparición de nuevas estructuras.

³⁶ *Ibíd.*, p. 25.

El constructivismo social ya no habla por sí mismo de la reconstrucción o co-construcción, sino de la necesidad misma de destruir lo que ya no sirva para hacer algo nuevo, como una forma de reforma total, lo cual omite la diversidad existente en la sociedad internacional y a su vez la generaliza.

No hay que olvidar que el constructivismo social, por sí mismo, no habla de una reconstrucción de las sociedades o de la sociedad, sino de las estructuras que las conforman.

En la sociedad internacional, la reconstrucción es algo común y constante en la historia. Sin embargo, las estructuras de ésta no han sido reconstruidas en su totalidad, ya que siempre han existido estructuras permanentes, adaptadas a contextos específicos. Ninguna estructura social ha sido destruida del todo para ser sustituida por otra más “eficiente”, son más bien adaptaciones y transformaciones necesarias que han permitido el desarrollo de la humanidad hasta nuestros días.

Para Ferrer y Chalé “[...] el ser humano es el primer y verdadero motor de los cambios, no una abstracta y anónima estructura o categoría social siempre genérica con la cual nadie se siente identificado. El hombre y la mujer, como entes sociales, son realidades concretas, aspiraciones y valores que constituyen la dinámica de cada comunidad y otorga sentido al cambio.

Las estructuras e instituciones sociales constituyen una condicional al ser humano temporal y le hacen vivir particulares circunstancias de orden y jerarquía. Pero no puede suceder que las instituciones tomen vida por sí mismas y aplasten la primacía de las relaciones interpersonales. Como creación humana están al servicio del ser humano.

Lo permanente en una estructura no es la estructura misma, ese sería un vicio. Las estructuras-políticas, sociales, económicas, tecnológicas, de cualquier tipo- permanecen por sobre la existencia del ser humano, pero sólo por la función de servicio que tienen, que es en este sentido trascendente a la estructura.”³⁷

Por lo anterior, podemos concluir que el constructivismo social puede explicar ampliamente el papel de la educación en la sociedad internacional, ya que

³⁷ Guillermo Ferrer, *op cit.*, p. 14.

es ahí de donde partimos para ver el papel de la educación como una estructura primordial en el desarrollo de la sociedad y sus miembros.

A través de la educación se pueden combatir de manera eficaz las actitudes discriminatorias y excluyentes, pudiendo construir una sociedad inclusiva, lo que a su vez proporcionaría una educación efectiva, eficiente y de calidad para todos. Lo anterior puede justificarse desde tres puntos de vista:

- a) Educativa por sí misma: el que se eduquen a todos los seres humanos sin distinción implica que se deben de desarrollar medios de enseñanza que respondan a las diferencias individuales y por lo tanto beneficien a todos.
- b) Social: educando a todos, las escuelas pueden cambiar actitudes frente a la diferencia y formar bases de una sociedad más justa, no discriminatoria y por lo tanto más inclusiva.
- c) Económica: cuesta menos el prevenir problemáticas sociales provocadas por la falta o deficiencia educativa que solucionar complejas situaciones de marginación, desempleo y exclusión.

Es así como podemos comenzar a vislumbrar que existe un vínculo estrecho entre educación e inclusión. La educación puede significar desarrollo y el reflejo del mismo; por su parte la inclusión social puede verse como camino al desarrollo y como característica del mismo.

Las reformas educativas que se desarrollan alrededor del mundo responden a esa necesidad de modificar, mas no de sustituir totalmente, aquellas estructuras que puede que no estén funcionando como debiera o por simple adaptación al entorno.

La Unión Europea es un ejemplo cuando hablamos de modificación de estructuras ante los retos que la historia impone y que se deben confrontar, al crear políticas que respondieran exclusivamente a sus necesidades. La educación para la Unión Europea es muy importante. Es única y con tendencias a ser imitada por otras regiones en el mundo; como veremos a continuación.

Capítulo II

2. La educación en la Unión Europea

Los pueblos de Europa han convivido siempre, creando a su vez una sociedad con un sistema de usos y costumbres válidos para aquellos individuos que cohabiten en dichas sociedades, por lo anterior es cierto que han tenido que existir siempre usos y costumbres europeos, tanto a nivel intelectual como moral. La creación de estos códigos de convivencia responde a procesos específicos, mediante los cuales es posible establecer pensamientos e ideologías que permitan una identidad.

En el periodo entre guerras y particularmente durante el desarrollo de la Sociedad de Naciones, se mostró muy poco interés en lo que a educación se refiere.³⁸

Lo anterior responde al poco interés que se tenían en la época, por parte de Europa, respecto a esta materia, reflejado en intentos fallidos de crear alguna institución de carácter internacional que se dedicara a la educación. Este desinterés respondía a la defensa ejercida por algunos países a sus sistemas educativos propios, argumentando que la educación era un tema privado de cada país y que no debía sujetarse a ningún tipo de control internacional. No obstante, después de la Segunda Guerra Mundial, se le da a la educación un carácter de prioritario bajo la primicia de ser la base de previsión de conflictos bélicos.

Retomando lo expresado en el preámbulo de la Constitución de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura³⁹, el interés por la educación surge “[...] puesto que las guerras nacen en la mente de los hombres, es en la mente de los hombres donde deben erigirse los baluartes de la paz. [...]”⁴⁰

³⁸ Cfr. *Pacto de la Sociedad de las Naciones*, 15 de noviembre de 1919 <versión disponible en internet en> <http://www.historiasiglo20.org/TEXT/pactosdn.htm>

³⁹ UNESCO por sus siglas en inglés.

⁴⁰ UNESCO, *Constitución de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura*, Londres, 16 de noviembre de 1945 <versión disponible en internet en> <http://unesdoc.unesco.org/images/0001/000175/017503SB.pdf>

A nivel europeo sucede un fenómeno similar, donde la ya Comunidad Económica Europea en el Tratado de Roma (25 de marzo de 1957) sienta las bases para abordar el tema educativo, a pesar de no considerar a la educación como tal. Lo que mencionaba el Tratado de Roma era referente a la formación profesional y la investigación, lo cual quedó como antecedente para posteriores acuerdos a lo largo del proceso de integración.

2.1 Papel de la educación como cimiento social europeo.

El gran objetivo de la educación posterior a la Segunda Guerra Mundial y contemporánea al nacimiento de la Comunidad Económica Europea es la creación de ciudadanos con una identidad europea, capaces de moverse a lo largo y ancho de un territorio delimitado a su vez como europeo.⁴¹ Para alcanzar este objetivo, la educación se vuelve un instrumento indispensable. A pesar de que en un inicio fue evitada, considerada de una manera incidental, ganó un papel importante.

La integración europea por sí misma necesitaba una conciencia de su realidad, así como un sentimiento de solidaridad. Diversos fueron los métodos propuestos para llevar a cabo una integración europea, algunos de ellos fueron: el método institucional, el método constitucional, el método federalista- reformista y el método educacional.

El método institucional lleva ese nombre en atención de aquellos partidarios que veían en la fundación de instituciones el mejor camino para lograr la integración europea, como lo fueron la Comunidad Económica del Carbón y del Acero (CECA), Comunidad Europea de la Energía Atómica (EURATOM) y Comunidad Económica Europea (CEE), lo que posteriormente daría lugar a la constitución de un gobierno común al que los distintos países cederían soberanía.⁴²

⁴¹ Cfr. UE, *Tratado de Roma*, 25 de marzo de 1957. <versión disponible en internet en> http://europa.eu/scadplus/treaties/eec_es.htm

⁴² Cfr. UE. *El portal de la Unión Europea* <versión disponible en línea en> http://europa.eu/abc/history/index_es.htm

Como respuesta al método expuesto, basado en la resistencia de algunos gobiernos ante la cesión de soberanía, el método constitucional indujo a luchar por la instauración de una asamblea constituyente europea. Lo que produjo relaciones hostiles entre algunos gobiernos, así como constantes negaciones a la realización de una idea de Europa.

Por otro lado, los federalistas opinaban que la integración europea solamente podría realizarse en un largo proceso el cual no es exclusivamente de naturaleza política. Los federalistas consideraban que es importante que Europa se una, subrayando el derecho de los Estados de forma individual, lo que presuponía a su vez un sólido poder supranacional. Políticas educativas.

Por último y el método menos conocido ha sido el educacional, el cual aspiraba a una Europa por la educación de los europeos. Los partidarios de este método no representaban a la política, sino la visión cultural de los diversos pueblos, resalta la conciencia de una identidad europea a través del reconocimiento de la diversidad ⁴³ bajo el precepto de que Europa no debía formarse sin europeos conscientes, lo que daría sentido a una unión política real. Por lo tanto ven en la educación y en el fomento de la cultura europea los medios más eficaces para el logro de la integración.

Dicha integración - vista desde este método- era difícil de lograr ante las diversas formas de sentir y pensar de los pueblos en Europa, por lo que ante tales obstáculos se buscó preparar el terreno para difundir el espíritu europeo y procurando despertar la responsabilidad sobre Europa en las posteriores generaciones.

Si bien el tiempo ha permitido el desarrollo de algún método sobre de otro, la aparición del fomento a la educación y cultura como método de integración europea representó una opción poco considerada, pero no por ello menos importante y realista ante aquellas características culturales heterogéneas en la región.

⁴³ Cfr., Denis de Rougemont, *Tres milenios de Europa. La conciencia europea a través de los textos*. Dossier de prensa, Veintisiete Letras, Madrid, septiembre 2007, p. 6. <versión disponible en internet en> http://www.veintisietelettras.com/fotos/titulo/3/Dossier_Prensa_3.pdf

Ante este contexto, Friedrich Schneider considera que: “En la historia del movimiento europeo ha existido conformidad sobre la necesidad de una educación especial para cimentar una integración europea.”⁴⁴

Lo anterior se refleja en diversos acuerdos, pactos y convenciones enfocados a temas educativos para europeos por europeos, como lo expresa la siguiente cita:

“Ya después del pacto de Bruselas del 17 de marzo de 1948, con el establecimiento de un convenio de las cinco potencias Francia, Gran Bretaña, Bélgica, Holanda y Luxemburgo sobre una permanente colaboración cultural y económica y ayuda colectiva frente a una agresión exterior, las potencias signatarias encomendaron a pedagogos disponer y llevar a cabo un plan educativo ‘encaminado a preparar a la juventud para una comunidad supranacional’. Los congresos celebrados a continuación- en Ashridge (Inglaterra) en 1949, en Sévres (Francia), en 1950, en Osterbeck (Holanda) en 1951- expusieron como fin “editar un pequeño manual en el que serían mostradas a grandes rasgos las principales características de las culturas europeas, y luego la adopción de medidas adecuadas para despertar sugestivamente el interés de los niños por el pensamiento de Europa.”⁴⁵

Pero, ¿cuál es el elemento que logra despertar el interés en el pensamiento europeo?

En sí, la educación tiene un elemento decisivo que es aquel sentido de vinculación que nace en quien se incorpora en una sociedad y se identifica con ella hasta cierto grado. Este sentido de vinculación, al cual nosotros llamamos civismo, hace de los ciudadanos seres humanos dispuestos a participar, responsabilizarse e informarse respecto a su situación individual y colectiva; así como ejercer sus derechos, hacerlos respetar y respetar los derechos de los

⁴⁴ Friedrich Schneider, *Educación Europea*, Editorial Herder, Barcelona, p. 138.

⁴⁵ *Ibíd.*, p. 139.

demás. En pocas palabras, el civismo te hace pensar en el otro, logrando el fin primario de la educación: socializar.

Esta socialización provoca que el ciudadano vea que si bien es necesario comenzar por estimar y respetar con quienes se convive cotidianamente dentro de un mismo entorno y nación, también se requiere extender este respeto y comprensión hacia los que forman la Unión e incluso a todos los pueblos más allá de las fronteras, procurando el desarrollo de cada uno de los Estados miembro.

Esto es, ante todo, la visión actual de las políticas educativas en la región.

2.2 Políticas educativas europeas.

La educación es una de las áreas donde los estados miembro de la Unión Europea pueden implementar y coordinar acciones, sin embargo, aún faltan competencias legislativas que marquen obligatoriedad.

La educación es manejada de manera autónoma por cada uno de los estados miembro, lo que les da la responsabilidad de sus sistemas de educación y de formación profesional, así como el contenido mismo de sus programas.

La autonomía de los sistemas educativos se mantiene, pero se ha logrado, a través del diálogo, llegar a acuerdos respecto a la utilización del conocimiento en pro del mantenimiento del desarrollo y fortalecimiento de Europa.

Hoy por hoy, la Unión Europea considera a la educación como la clave para el éxito, tanto a nivel individual como para la comunidad en su conjunto. Los recursos que cada país dedica a educación pueden reflejar el interés que se tiene en educar a su población. (Ver anexo, p. 118.)

Actualmente, el conocimiento es el centro del crecimiento económico. La clave que marca la diferencia. Ahora lo importante no es la cantidad de conocimiento acumulado, sino la utilidad que éste puede brindar a la sociedad de manera tangible.

Teniendo como antecedente desde 1987 al programa *Erasmus*⁴⁶, a finales de la década de los años 90, comienza un proceso histórico en materia educativa, a nivel superior. El 19 de junio de 1999, en la ciudad de Bolonia, Italia, numerosos ministros de educación de la Unión Europea firmaron la Declaración de Bolonia.

Ésta presenta al conocimiento como una herramienta capaz de brindar las competencias necesarias a los ciudadanos de la Unión Europea para enfrentar los nuevos retos que el nuevo milenio traería consigo, a través del mantenimiento de valores conjuntos dentro de un espacio común.

El objetivo principal que se plantea en dicho documento es “incrementar la competitividad del sistema Europeo de educación superior. Puesto que la validez y eficacia de una civilización se puede medir a través del atractivo que tenga su cultura para otros países, necesitamos asegurarnos de que el sistema de educación superior Europeo adquiera un grado de atracción mundial igual al de nuestras extraordinarias tradiciones culturales y científicas.”⁴⁷

La Unión Europea considera que “la educación más allá de la escolarización obligatoria, y especialmente la educación universitaria, es la clave de una carrera satisfactoria para muchas personas, y es esencial para dotar a la Unión Europea de una mano de obra cualificada. Es un dato positivo que, en la mayoría de los países de la Unión Europea, cada vez estudian más mayores de 18 años.”⁴⁸ (Ver anexo, p. 119.)

Este objetivo busca cumplirse a través de reformas específicas dentro del sistema educativo superior. El compromiso principal la por la adopción de un sistema de titulación capaz de ser reconocido por todos los miembros de la comunidad, lo cual facilitaría la obtención de empleo y por tanto, el aumento de la

⁴⁶ "Plan de Acción de la Comunidad Europea para la Movilidad de Estudiantes Universitarios por sus siglas en inglés (*European Region Action Scheme for the Mobility of University Students*) el cual ha sido enfocado a la movilidad estudiantil y docente a nivel superior. A través de este programa más de un millón de estudiantes han participado y tenido la oportunidad de realizar cursos en diversos países de la Unión Europea. A partir de 2004, el programa tomó un giro internacional para convertirse en *Erasmus Mundus*. Cfr, Comisión Europea, *Erasmus* <versión disponible en internet en> http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/doc80_en.htm (Ver anexo, p. 122.)

⁴⁷ *Declaración de Bolonia*, 19 de junio de 1999 <versión disponible en internet en> http://bolonia.fecyt.es/02_Que/Declaracion_Bolonia.pdf

⁴⁸ Comisión Europea, *Hechos y cifras clave sobre Europa y los europeos*, Comisión Europea, Bruselas, 2005, p. 30.

productividad por parte del sistema educativo superior a nivel Europeo logrando un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ⁴⁹

Lo anterior se obtendría por medio de: 1) un sistema educativo basado en dos ciclos principales (pre-grado y grado). El primer ciclo se debe de cumplir en un tiempo no mayor a tres años, lo que permitiría acceder al segundo ciclo, el cual puede ser una maestría y/o doctorado a ser realizados en dos años; 2) la creación de un sistema de créditos que permita la movilidad estudiantil donde el conocimiento adquirido fuera del aula de clases también sea reconocido con valor curricular; 3) la promoción de la movilidad tanto de alumnos como de docentes; 4) la cooperación europea para el mantenimiento de la calidad educativa y; 5) la promoción de una dimensión europea de la educación superior.⁵⁰

La Declaración de Bolonia respeta la independencia y autonomía de las Universidades europeas, provocando así la convergencia de sistemas de titulación, pero no de conocimiento. Ante tal escenario, la Unión Europea ha continuado con una dinámica reformista en materia educativa.

Posterior a Bolonia, diversas declaraciones han nutrido el debate respecto al sistema educativo a nivel superior ⁵¹ brindando nuevos elementos a considerar, como: acciones ante retos de competitividad económica, nuevas tecnologías, inclusión social, calidad de vida, entre otras.

Por su parte, el debate respecto al financiamiento de la educación a nivel superior se abrió. La Declaración de Bolonia representa el inicio de un proceso reformador, incluyendo cuestiones de recursos disponibles y dirigidos hacia la educación superior.

La diversificación en los fondos financieros dirigidos a las universidades es un punto nodal. Provocando cuestionamientos respecto a la posibilidad de permitir el acceso de recursos provenientes del sector privado o en el aumento de cuotas a los estudiantes, reduciendo así los gastos estatales para la educación.

⁴⁹ Cfr. Declaración de Bolonia, 19 de junio de 1999 <versión disponible en internet en> http://bolonia.fecyt.es/02_Que/Declaracion_Bolonia.pdf

⁵⁰ *Idem.*

⁵¹ Praga en 2001, Berlín en 2003, Brujas en 2005 y Londres en 2007.

Con lo anterior se pretende que la participación del Estado se reduzca para que las universidades busquen formas propias de mantenimiento, lo que ayudaría al desarrollo de un sistema mixto de financiamiento.

La principal crítica a ese sistema mixto se centra en la posibilidad de llegar a una privatización del sistema de educación superior.

José Luis Pardo, catedrático de la Universidad Complutense de Madrid expresa que:

“[...] lo que las autoridades políticas no dicen [...] es que bajo ese nombre pomposo se desarrolla en España una operación a la vez más simple y más compleja de reconversión cultural destinada a reducir drásticamente el tamaño de las universidades -y ello no por razones científicas, lo que acaso estuviera plenamente justificado, sino únicamente por motivos contables- y a someter enteramente su régimen de funcionamiento a las necesidades del mercado y a las exigencias de las empresas, futuras empleadoras de sus titulados; una operación que, por lo demás, se encuadra en el contexto generalizado de descomposición de las instituciones características del Estado social de derecho y que concuerda con otros ejemplos financieramente sangrantes de subordinación de las arcas públicas al beneficio privado a que estamos asistiendo últimamente.”⁵²

La crítica principal a todo el Proceso de Bolonia⁵³ es que todas las reformas que se proponen, responden únicamente a la utilización del conocimiento con fines mercantiles. La calidad educativa va enfocada hacia el cumplimiento de las demandas laborales, únicamente.

⁵² Cfr. *El País*, “La descomposición de la Universidad”, 10 de noviembre de 2008 <versión disponible en internet en> http://www.elpais.com/articulo/opinion/descomposicion/Universidad/elpepuopi/20081110elpepiopi_12/Tes

⁵³ Se nombra Proceso de Bolonia al proceso reformador en la educación superior a partir de la expedición de la Declaración de Bolonia detallada con anterioridad.

Pero hay que acotar que, el hecho de que las universidades se conviertan en instituciones más eficaces y eficientes no implica su privatización. Simplemente se está respondiendo a las nuevas demandas que el contexto internacional exige.

Hay que destacar que, Bolonia es un promotor de la eliminación de las barreras académicas. La movilidad estudiantil y docente promueve el entendimiento de lo diverso, además de que contribuye al enriquecimiento europeo en un contexto de globalización donde toda frontera física e ideológica va diluyéndose.

La necesidad de preparar a los ciudadanos europeos a las nuevas exigencias del mercado laboral y de competitividad, provocó que la Unión Europea re planteara su visión respecto a la educación. Ahora ya no sólo cuestión de mantener el ideal europeo, también se busca la consolidación de Europa como potencia económica.

La Unión Europea considera que una mejor educación supone un mejor empleo a futuro. Oficialmente expone que “en general, cuanto menor es el nivel de educación, más probabilidades hay de estar desempleado. Una persona que haya completado la educación terciaria (por ejemplo, un título universitario), tiene el doble, o incluso el triple, de probabilidades de tener empleo que alguien que solo tenga estudios de educación primaria o secundaria obligatoria.”⁵⁴ (Ver anexo, pp. 120 y 121.)

Ahora bien, podemos observar en la Versión consolidada del Tratado Constitutivo de la Unión Europea, los artículos 149 y 150 referentes a educación y formación profesional que señalan:

“Artículo 149

1. La Comunidad contribuirá al desarrollo de una educación de calidad fomentando la cooperación entre los Estados miembros y, si fuere necesario, apoyando y completando la acción de éstos en el pleno respeto de sus responsabilidades en cuanto a los contenidos de la enseñanza y a la

⁵⁴ Comisión Europea, *op. cit.*, p. 33.

organización del sistema educativo, así como de su diversidad cultural y lingüística.

2. La acción de la Comunidad se encaminará a:

- desarrollar la dimensión europea en la enseñanza, especialmente a través del aprendizaje y de la difusión de las lenguas de los Estados miembros,
- favorecer la movilidad de estudiantes y profesores, fomentando en particular el reconocimiento académico de los títulos y de los períodos de estudios,
- promover la cooperación entre los centros docentes,
- incrementar el intercambio de información y de experiencias sobre las cuestiones comunes a los sistemas de formación de los Estados miembros,
- favorecer el incremento de los intercambios de jóvenes y de animadores socioeducativos,
- fomentar el desarrollo de la educación a distancia.

3. La Comunidad y los Estados miembros favorecerán la cooperación con terceros países y con las organizaciones internacionales competentes en materia de educación y, en particular, con el Consejo de Europa.

4. Para contribuir a la realización de los objetivos contemplados en el presente artículo, el Consejo adoptará:

- con arreglo al procedimiento previsto en el artículo 251 y previa consulta al Comité Económico y Social y al Comité de las Regiones, medidas de fomento, con exclusión de toda armonización de las disposiciones legales y reglamentarias de los Estados miembros
- por mayoría cualificada y a propuesta de la Comisión, recomendaciones.

Por su parte, el artículo 150 expresa que:

1. La Comunidad desarrollará una política de formación profesional que refuerce y complete las acciones de los Estados miembros, respetando

plenamente la responsabilidad de los mismos en lo relativo al contenido y a la organización de dicha formación.

2. La acción de la Comunidad se encaminará a:

— facilitar la adaptación a las transformaciones industriales, especialmente mediante la formación y la reconversión profesionales,

— mejorar la formación profesional inicial y permanente, para facilitar la inserción y la reinserción profesional en el mercado laboral,

— facilitar el acceso a la formación profesional y favorecer la movilidad de los educadores y de las personas en formación, especialmente de los jóvenes,

— estimular la cooperación en materia de formación entre centros de enseñanza y empresas,

— incrementar el intercambio de información y de experiencias sobre las cuestiones comunes a los sistemas de formación de los Estados miembros.

3. La Comunidad y los Estados miembros favorecerán la cooperación con terceros países y con las organizaciones internacionales competentes en materia de formación profesional.

4. El Consejo, con arreglo al procedimiento previsto en el artículo 251 y previa consulta al Comité Económico y Social y al Comité de las Regiones, adoptará medidas para contribuir a la realización de los objetivos establecidos en el presente artículo, con exclusión de toda armonización de las disposiciones legales y reglamentarias de los Estados miembros.”⁵⁵

Podemos decir que en estos dos artículos se encuentra la base para las medidas en materia de educación adoptadas posteriormente. Los medios de los cuales dispone la Unión Europea en materia de cooperación educativa son tres grandes bloques:

1) programas de acción;

⁵⁵ UE, *Tratado de la Unión Europea o Tratado de Maastricht*, Artículos 149 y 150, Maastricht, 24 diciembre 2002, Diario Oficial N° C325, <versión disponible en internet en> http://www.europa.eu.int/eur-lex/lex/es/treaties/dat/12002M/pdf/12002M_ES.pdf

- 2) actos jurídicos y,
- 3) dos estructuras que a su vez respaldan a la Unión en materia de formación profesional: Centro Europeo para el desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP)⁵⁶ y la Fundación Europea de Formación destinada a cuestiones de reformas de sistemas de formación profesional.

Por otra parte, el Consejo de Lisboa de marzo en 2003 planteó el objetivo de “convertirse en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo”⁵⁷. Desde el año 2000, la Unión Europea ha aumentado su inversión en cuanto a investigación se refiere. Lo anterior ha traído una rivalidad clara con Estados Unidos y Japón, los cuales se han caracterizado por las altas sumas de dinero que dirigen hacia cuestiones científico-tecnológicas. En el año 2001, Japón invirtió aproximadamente el 3% de su PIB; frente al 2.8% de Estados Unidos. Por su parte, la Unión Europea solamente destino el 1.9% de su PIB a esta área, pero se planteo la meta de llegar al 3% para el año 2010.⁵⁸

⁵⁶ El Centro tiene como misión prestar asistencia a la Comisión y contribuye mediante su actividad científica y técnica a la promoción de la formación profesional y continua a escala comunitaria. Está dotado en todos los Estados miembros de la capacidad jurídica más amplia. No persigue un fin lucrativo y su sede queda fijada en Tesalónica (Grecia). Su tarea consistirá en:

- establecer una documentación selectiva relativa a los progresos recientes y a las investigaciones realizadas, así como a los problemas estructurales de la formación profesional, y garantizar además su difusión;
- desarrollar y coordinar equipos de investigación en el ámbito de la formación profesional;
- favorecer el desarrollo de los trabajos sobre la evolución de los oficios y las cualificaciones profesionales para mejorar los conocimientos y la información sobre la evolución de las profesiones en la Unión;
- contribuir a la aplicación del programa Leonardo da Vinci y administrar por cuenta de la Comisión el programa « visitas de estudio » para fomentar los intercambios de experiencia e información entre los expertos y responsables políticos en el ámbito de la formación;
- constituir un lugar de encuentro y debate para las partes interesadas;

Para la realización de su misión, podrá, entre otras, adoptar las medidas siguientes:

- organizar cursos y seminarios;
- celebrar contratos de estudios y realizar proyectos piloto o proyectos científicos;
- editar y difundir documentación (en particular, un boletín comunitario sobre la formación profesional);
- establecer contactos con los organismos especializados, las administraciones públicas y las instituciones de formación, así como las organizaciones de empresarios y trabajadores. *Cfr.* UE, CEDEFOP, <versión disponible en internet en> <http://europa.eu/scadplus/leg/es/cha/c11008a.htm>

⁵⁷ Conclusiones de la Presidencia. Consejo Europeo de Lisboa, 23 y 24 de marzo de 2000 <versión disponible en internet en> http://europa.eu.int/european_council/conclusions/index_es.htm

⁵⁸ Comisión Europea, *op. cit.*, p. 36.

La Comisión Europea reforzó su interés en ámbito de cooperación para la educación dentro de la Unión y los estados miembros, enfocándose en el apoyo a la investigación y desarrollo, proponiéndose tres metas:

- 1) “mejorar la calidad y la eficacia de educación y formación;
- 2) facilitar el acceso de todos a la educación y formación y;
- 3) abrir la educación y la formación a un mundo más amplio.”⁵⁹

Éstos son sólo algunos ejemplos que se desarrollaron de manera amplia y muy especializada en uno de los documentos más polémicos de la Unión Europea: El Tratado de Lisboa. Las actualizaciones en este instrumento jurídico que reforma el Tratado de la Unión Europea y el Tratado constitutivo de la Comunidad Europea, son más de forma que de fondo, ya que se agregan algunas especificaciones y correcciones por artículo. En el caso de los artículos antes mencionados, las modificaciones fueron las siguientes:

“124) El artículo 149 se modifica como sigue:

a) En el apartado 1 se añade el párrafo siguiente:

La Unión contribuirá a fomentar los aspectos europeos del deporte, teniendo en cuenta sus características específicas, sus estructuras basadas en el voluntariado y su función social y educativa.

b) Al final del quinto guión del apartado 2 se añaden las palabras ‘[...] y fomentar la participación de los jóvenes en la vida democrática de Europa’ ; se añade como último guión el siguiente texto:

“- desarrollar la dimensión europea del deporte, promoviendo la equidad y la apertura en las competiciones deportivas y la cooperación entre los organismos responsables del deporte, y protegiendo la integridad física y moral de los deportistas, especialmente la de los más jóvenes.”

⁵⁹ UE, *Informe sobre los Futuros objetivos precisos de los sistemas de educación y de formación*, <versión disponible en internet en> <http://www.uco.es/organiza/centros/filosofia/eeuropeo/conseur/2estoc/1intr.doc>

c) En el apartado 3, las palabras “en materia de educación” se sustituyen por “en materia de educación y de deporte.”

d) En el apartado 4, se suprimen las palabras, “el Consejo adoptará”, el primer guión comienza por “el Parlamento Europeo y el Consejo, [...]” y se inserta la palabra “adoptarán’ antes de ‘medidas de fomento”; el segundo guión, comienza por las palabras “el Consejo adoptará, a propuesta [...]”

125) En el apartado 4 del artículo 150 se añade la última frase siguiente: “y el Consejo adoptará recomendaciones a propuesta de la Comisión.”⁶⁰

Ante tales modificaciones y antecedentes es posible darnos cuenta que en la actualidad los cambios dentro de este instrumento jurídico de la Unión Europea son de forma, más no en el fondo. Aunque es interesante observar la integración del deporte como un elemento importante para el desarrollo de los ciudadanos europeos. En estos artículos ya no se detallan objetivos, estrategias, políticas o metas en materia educativa. Son puntos totalmente descriptivos o normativos.

Parece ser que han pasado a segundo plano algunas cuestiones anteriormente consideradas prioritarias o básicas como lo era el discurso sobre los valores europeos fomentados por una educación de calidad, la tolerancia, la formación de un espíritu europeo crítico o la preparación de la ciudadanía para la democracia y su ejercicio, ante una visión mucho más mercantilista o económica. Intensión claramente expresada en el Tratado de Lisboa.⁶¹

Si bien siempre ha estado presente la tendencia económica de todos los documentos de la Unión, también es cierto que el fin de crecimiento económico y competitividad ha permeado todos los aspectos de documentos regidores de la convivencia europea.

Es innegable que esta tendencia también ha sido desarrollada ante la toma de conciencia de la importancia que la educación tiene en los procesos económicos.

⁶⁰ UE, *Modificaciones pertenecientes al documento del 5 de octubre de 2007 realizado en Bruselas Bélgica, a razón del proceso de reforma del Tratado constitutivo de la Unión Europea*, <versión disponible en internet en> <http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cmsUpload/cg00014.es07.pdf>

⁶¹ Cfr. Conclusiones de la Presidencia. Consejo Europeo de Lisboa, 23 y 24 de marzo de 2000 <versión disponible en internet en> http://europa.eu.int/european_council/conclusions/index_es.htm

Por tanto, podemos observar una primera etapa de desinterés en temas socio-educativos hasta 1976, que es donde inicia una siguiente etapa que podemos limitar hasta la firma del Acta Única Europea, es decir, de 1976 a 1986, periodo en el que se integran España y Portugal a la entonces Comunidad Económica Europea, etapa caracterizada por el desarrollo de la mayoría de los programas comunitarios hasta 1992: Maastricht. Una última etapa podría considerarse a partir de 1992 y hasta nuestros días, particularmente por la entrada en vigor de nuevas políticas y programas económicos y políticos por los estados miembros recientemente integrados a la Unión y la presencia de otros elementos en la agenda internacional que afectan la línea de trabajo en materia educativa.

2.3 Diversidad en la Unión Europea.

La composición de Europa se caracteriza por la mezcla de elementos políticos, sociales, culturales, históricos y territoriales complejos, pero convergentes. En palabras oficiales de la Unión Europea: “Europa ha albergado siempre muchos pueblos y culturas diferentes. En todos los Estados miembros de la UE, parte de la población está formada por personas de otros países, normalmente con una estrecha relación histórica con el país de acogida. La UE considera que esta diversidad étnica y cultural es uno de sus principales activos, y defiende los valores de la tolerancia, el respeto y el entendimiento mutuo, unos valores que nos ha enseñado la prolongada historia de Europa.”⁶²

Si entendemos el concepto de diversidad en las Ciencias Sociales y Humanidades como la variedad de formas y estilos de vida, la Unión Europea es un ejemplo de diversidad. Contando con 27 miembros, tiene de manera oficial 23 lenguas, ya que cada miembro, al adherirse a la Unión tiene derecho de declarar su idioma o idiomas como oficiales ante la comunidad, sin excluir la experiencia que aportan culturas provenientes del exterior de las fronteras de la Unión.

Lo anterior sólo es una muestra de la riqueza y, por lo tanto, de la complejidad de la Unión Europea, y no es únicamente por la cantidad de lenguas,

⁶² Comisión Europea, *op. cit.*, p. 4.

países o tradiciones dentro de la región. La complejidad se basa en la capacidad de llegar a acuerdos benéficos para todos, sin perder esa diversidad, al contrario, hacer de la misma un rasgo considerado en todas aquellas decisiones, planes y programas, ya que el éxito de éstos depende del respeto y ponderación de la propia diversidad.

Ya se ha reconocido la importancia de la diversidad para la construcción Europea, pero no es fácil convivir entre tantas diferencias. Ante esta realidad, la Unión Europea utiliza a la educación como una herramienta para hacer que las diversas culturas puedan entablar un diálogo sano y pacífico.

2.3.1 Educación para la convivencia

La multiculturalidad ante su complejidad no puede ser tratada únicamente por voluntades políticas, es por eso que se echa mano de la educación. Para poder convivir es necesaria la concientización de las ventajas y desventajas que esta multiculturalidad tiene dentro de las sociedades, sin caer en maniqueísmos.

La ventaja principal, como he tratado de explicar, es la riqueza que representa la interacción de culturas para el ser humano. No obstante esto, al ser un cuestionamiento básico y simple, la asimilación por parte de los ciudadanos acostumbrados y educados bajo primicias etnocéntricas, resulta una tarea titánica. La multiculturalidad debe ser vista como un factor de desarrollo personal, enriquecedor del conocimiento y como consecuencia de la comunidad.

La organización de culturas puede parecer un monstruo de miles de cabezas con direcciones distintas, donde todo esfuerzo emprendido para encontrar solución, se nulifica.

Para lograr una convivencia pacífica y respetuosa entre tantas culturas, la Unión Europea ha empezado a manejar un concepto a nivel educativo llamado intersección cultural o interculturalidad, el cual se entiende como la interacción, entre culturas.

A su vez y de manera paralela se desarrolló lo que se conoce como educación intercultural, entendiendo a ésta como:

“La respuesta pedagógica a la exigencia actual de preparar a los futuros ciudadanos para desarrollarse en una sociedad prácticamente multicultural e idealmente intercultural.”⁶³

Cabe acotar que no se debe confundir a la educación intercultural con el anti-racismo. Mientras la educación intercultural se enfoca en elementos positivos como la comprensión, aceptación y afirmación ante las personas culturalmente “distintas”, el anti-racismo se concibe negativamente, desde su composición gramatical (el vocablo *anti* significa “en contra de”), y que, además de su significado, su fin representa prácticas negativas, aunque tal vez con objetivos positivos, ya que los antirracistas buscan evitar cualquier tipo de discriminación por raza, así como eliminar todo tipo de discriminación.⁶⁴

Una educación anti-racista puede verse como un camino en pro de la actitud intercultural, a pesar del poco entendimiento de que la eliminación de toda forma de discriminación dista mucho del reconocimiento propuesto por la interculturalidad, propiciando la intolerancia en su intento por combatirla. El tratar de eliminar prácticas discriminatorias cae en contradicción con la diversidad y su fomento.

Debemos darnos cuenta de que el problema real no son las diferencias culturales *per se*, sino las desigualdades que esas diferencias puedan generar ante oportunidades de vida, trato y distribución del ingreso, o la impartición de justicia. Por ejemplo, en las últimas encuestas hechas por la Comisión Europea, cada vez más europeos se preocupan por hablar al menos un idioma europeo además de su lengua materna, lo que propicia el intercambio educativo, los viajes turísticos dentro de las fronteras de la Unión Europea, facilidades para los

⁶³ José María Quintana Cabanas, “La intersección cultural en la educación europeísta” en Emilio López-Barajas Z. (coord.), *La educación y la construcción de la Unión Europea*, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, 2000, p. 58.

⁶⁴ Cfr. Silvia Schmelkes, *La Interculturalidad en la Educación Básica*, pp. 5-9 <versión disponible en internet en> http://eib.sep.gob.mx/files/interculturalidad_educacion_basica.pdf

negocios, así como formar amistades internacionales, abriendo nuevas oportunidades de desarrollo personal y como consecuencia, nacional.⁶⁵

Se ha demostrado que parte de la dificultad para conseguir una verdadera educación intercultural en la Unión Europea es el desconocimiento. Los estereotipos y prejuicios creados para el fomento de un espíritu nacional caracterizado por su hermetismo y etnocentrismo, contribuye al levantamiento de barreras socio-culturales que impiden la obtención de resultados fuera del salón de clases.⁶⁶

Se cree que la educación intercultural sólo es un remedio superficial que esconde las verdaderas razones de la desigualdad social. Sin embargo, no hay que olvidar que es muy difícil combatir pensamientos y formas de vida arraigadas y conformadas a lo largo del tiempo, que sólo este último y la evolución social, donde el ser humano, en su instinto de conservación, tendrá que modificar sus actos.

Lo anterior sólo refuerza lo siguiente:

“[...] la Unión Europea no quiere que la paz, la democracia, la estabilidad y la prosperidad se detengan en sus fronteras. No quiere que Europa vuelva a dividirse, esta vez por las barreras con sus vecinos. Por ello, la UE está creando lazos estrechos con los países fronterizos (Rusia, Belarús [sic], Ucrania, Moldava [sic], el Cáucaso y las regiones balcánicas) y con un círculo más amplio de amigos en Oriente Medio y el norte de África.”⁶⁷

Para finalizar, hay que recalcar que la educación intercultural es una herramienta que se utiliza para llegar a la convivencia. No es lo mismo educar para la convivencia que la educación intercultural. La primera es el objetivo último de la educación (socializar es saber convivir), mientras que la segunda es una

⁶⁵ Cfr. Comisión Europea, *Hechos y cifras clave sobre Europa y los europeos*, p. 66.

⁶⁶ Cfr. Silvia Schmelkes, *La Interculturalidad en la Educación Básica*, pp. 5-9 <versión disponible en internet en> http://eib.sep.gob.mx/files/interculturalidad_educacion_basica.pdf

⁶⁷ Comisión Europea, *op. cit.*, p. 79.

herramientas que se utilizan para la consecución de éste objetivo, específicamente en el contexto de la diversidad, como ya lo indicamos.

No hay que olvidar que la Unión Europea no sólo es rica en culturas por los ya existentes en su territorio, también hay que reconocer el hecho de que existen otras culturas que alimentan a la europea y que vienen de otras latitudes del mundo: la migración hacia Europa. Este tema se incluye en la multiculturalidad dentro de la Unión Europea.

2.3.2 Multiculturalidad en la Unión Europea.

Es difícil poder delimitar qué es la cultura europea o qué características la constituyen como para poder diferenciarla de otras culturas alrededor del mundo.

En palabras de Edgar Morin:

“Europa se disuelve tan pronto como se quiere pensar en ella de manera clara y distinta, se divide tan pronto como se quiere reconocer su unidad. Cuando queremos encontrarle un origen fundador o una originalidad intransmisible, descubrimos que no hay nada que le sea propio en los orígenes ni nada de lo que hoy en día tenga la exclusividad. La noción de Europa debe concebirse según una complejidad múltiple y plena.

Europa es una noción geográfica sin fronteras con Asia y una noción histórica de fronteras cambiantes. Es una noción de semblantes múltiples que sería imposible reunir en una sobreimpresión sin crear confusión. [...]. Europa sólo tiene existencia en las divisiones, antagonismos y conflictos que, en cierto modo, la han producido y preservado.

[...]. La dificultad de pensar Europa es en primer lugar la dificultad de pensar lo uno en lo múltiple, lo múltiple en lo uno: la unitas multiplex. Es al mismo tiempo la dificultad de pensar la identidad en la no identidad.”⁶⁸

⁶⁸ Edgar Morin, *Pensar Europa. La metamorfosis de Europa*, Traduc., Editorial Gedisa, Barcelona, 1998, pp. 24-25.

Sin embargo, es preciso agregar que el reconocimiento como europeos - igual que en otros casos- nace gracias a la visión e identificación de características específicas de diferenciación en comparación con aquellas que se creen propias.

A partir de lo anterior, se entiende que, ante la historia de la región, la defensa de culturas nacionales provoca confrontaciones y serios debates.

La Unión Europea, al reunir estados con culturas que viven en constante yuxtaposición, ha emprendido el camino hacia el reconocimiento de la riqueza que brinda cada una de éstas a la comunidad y ha provocado una identidad cultural, paradójicamente, multicultural.

Siguiendo esta línea, la Unión Europea crea ciertos símbolos de identificación para los ciudadanos dentro de sus fronteras y de reconocimiento fuera de ellas como lo son su himno, bandera, moneda única, pasaporte comunitario e instituciones por mencionar algunas, donde el objetivo principal es la delimitación de una Unión Europea dentro de Europa.

Paralelamente a estos esfuerzos institucionales, surge un fenómeno a nivel sociedad, que no era del todo nuevo, sólo que en un contexto pro unidad e integración pareciera incongruente y este fenómeno es el nacionalismo.

Dentro de los estados miembro de la Unión Europea empiezan movimientos nacionalistas con ciertos tintes segregacionistas, intolerantes y xenófobos. Gobiernos de ultraderecha en países con altos índices de migrantes *no* europeos, implementan políticas rígidas en cuestiones de migración, prestaciones sociales y laborales dentro de sus naciones y dentro de los foros de la comunidad.⁶⁹

Ante este fenómeno, la Unión se encontró bajo el escrutinio internacional: la ambigüedad que muestra una Unión Europea combativa frente a la discriminación y en pro de los derechos humanos fuera de sus fronteras, y otra incapaz de controlar la segregación y discriminación al interior de los estados que la conforman. Lo anterior tiene una explicación que está en el choque de intereses

⁶⁹ Cfr. BBC, "Reino Unido, duro con los emigrantes", 23 de mayo de 2002. <versión disponible en internet en> http://news.bbc.co.uk/hi/spanish/news/newsid_2004000/2004937.stm

que se da entre expectativas de las instituciones con la población y la realidad social.⁷⁰

En el Artículo 27 del Pacto de Derechos Civiles y Políticos de 1966, promovido por la Organización de las Naciones Unidas se acota:

“En los Estados en que existan minorías étnicas, religiosas o lingüísticas no se negará a las personas que pertenezcan a dichas minorías el derecho que les corresponda, en común con los demás miembros de su grupo, a tener su propia vida cultural, profesar y practicar su propia religión y a emplear su propio idioma.”⁷¹

Basados en lo anterior, el Artículo 128 en su apartado 1 del Tratado de la Unión Europea, firmado en Maastricht en 1992, respalda el respeto a la diversidad cultural nacional y/o regional al mencionar que:

“La Comunidad contribuirá al florecimiento de las culturas de los Estados miembros, dentro del respeto de su diversidad nacional o regional, poniendo de relieve al mismo tiempo el patrimonio cultural común.”⁷²

Los artículos anteriores son sólo un ejemplo de lo que debería ser y no es. La realidad dentro de cada Estado miembro de la Unión Europea es muy distinta.

Existe un contexto particular por cada caso, la Unión Europea representa una amalgama cultural por sí misma, sin contar con aquellos factores u elementos *no* europeos, los cuales también contribuyen a enriquecer esa diversidad multicultural.

⁷⁰ Cfr. BBC, “La UE debate cómo trata a los migrantes”, 19 de junio de 2003.<versión disponible en internet en> http://news.bbc.co.uk/hi/spanish/news/newsid_3003000/3003474.stm

⁷¹ ONU, *Pacto de Derechos Civiles y Políticos*, Organización de las Naciones Unidas, 16 de diciembre de 1966.

⁷² Artículo 128, *Tratado de la Unión Europea o Tratado de Maastricht*. Diario Oficial N° C325 del 24 diciembre 2002, <versión disponible en internet en> http://www.aryme.com/docs/adr/2-2-376/1992_ue_tratado_de_maastricht.pdf

Ante un escenario donde el libre tránsito de personas es un derecho otorgado a los ciudadanos de los estados miembro de la Unión, la aceptación de estos ciudadanos en sociedades diferentes a la de origen, pero con raíz europea al fin y al cabo, resulta menos problemática en comparación con aquellos elementos que sí pueden ser considerados “extraños”. Millones de migrantes provenientes de América Latina, Asia y África emigran a territorio de la Unión, legal o ilegalmente.

Es importante hacer énfasis en el fenómeno migratorio de la Unión Europea, ya que la asimilación de las personas que provienen de otras latitudes, fuera de las fronteras de la comunidad no es sencilla. La población europea tiene el derecho de exigir una calidad de vida buena, lo que a su vez se puede ver limitada ante la atención de las necesidades de aquellos migrantes que comienzan una nueva vida tras las fronteras europeas y por tanto, con la protección de la estructura jurídica de la comunidad.

Es por ello, que es importante observar el movimiento migratorio de la Unión Europea. Las aportaciones que los migrantes han dado a la comunidad pueden verse desde el punto de vista cultural, pero también que aportan de manera general. Ahora, tal vez, se buscan nuevas formas jurídicas para atender las necesidades de todo aquel que está en territorio de la Unión Europea, y no limitarse a la atención de sus ciudadanos, por ejemplo.

La asimilación laboral de estos migrantes puede no ser tan conflictiva, pero si hablamos de integración e inclusión social, el escenario es muy distinto y es aquí donde la educación tiene relevancia como factor socializador del ser humano, no obstante ante un mosaico cultural del tamaño que posee la Unión Europea esta tarea se dificulta.

La Unión Europea, al ser un conjunto de países del continente europeo, engloba una cantidad de población diversa en número y dispar en su distribución.⁷³ Es indispensable observar las consecuencias que la diversidad poblacional le da a la Unión Europea.

⁷³ Los 457 millones de habitantes de la UE no están repartidos de forma homogénea en el continente. Algunos países y regiones tiene mayor densidad de población que otros. Esto explica

Es importante remarcar que, “la Unión Europea abarca una superficie que equivale aproximadamente dos quintas partes de la de Estados Unidos, pero su población es un 57% mayor. De hecho, la población de la UE es la tercera mayor del mundo, después de China e India.”⁷⁴

La migración alrededor del mundo ha demostrado las necesidades que el hombre ha tenido a lo largo del tiempo por mejorar su calidad de vida en situaciones adversas como lo pueden ser: conflictos bélicos, falta de políticas de desarrollo social en los países de origen o situaciones personales adversas, entre otras.

La migración en la actualidad ha cambiado como consecuencia de la globalización en los mercados laborales y en las sociedades, lo que ha provocado una modificación de las políticas en materia migratoria por parte de los gobiernos del mundo. La migración crea un sin fin de debates respecto a la libre circulación de personas, ya que se piensa que ésta genera tensiones entre naciones receptoras de migrantes con aquellas que son emisoras, sin olvidar el debate correspondiente a las preocupaciones actuales en la agenda internacional como lo son la delincuencia organizada y el terrorismo.

Según el Informe de la Secretaría General de la Organización de las Naciones Unidas sobre Migración y Desarrollo⁷⁵ la migración sur-sur y sur-norte ha llegado a un punto de equidad; es decir, es casi igual (de manera estadística) la migración de un país en desarrollo a otro en desarrollo, que la migración de un país en desarrollo a uno desarrollado. A lo anterior hay que agregar que los migrantes ya no sólo realizan actividades en trabajos menores, actualmente existe un porcentaje de migrantes con un nivel de especialización importante.

Para la Unión Europea, su población “[...] aumenta mediante una combinación del crecimiento natural (es decir, cuando nacen más personas de las

por qué el orden del tamaño de los países no corresponde siempre con el orden del tamaño de su población. Comisión Europea, *op. cit.*, p. 12.

⁷⁴ Comisión Europea, *op. cit.*, p. 7.

⁷⁵ ONU, *Informe sobre Migración y Desarrollo 2006 de la Secretaría General de la ONU*, Nueva York, 18 de mayo de 2006, <versión disponible en internet en> <http://www.cinu.org.mx/prensa/especiales/2006/Migracion/migracion.pdf>

que mueren) y el crecimiento debido a la migración neta (es decir, cuando establecen en la UE más personas que de las que la abandonan).

En la actualidad, la mayor parte del crecimiento de población de la UE se debe a la migración neta. Sin la inmigración, en Alemania, Grecia e Italia la población habría descendido en 2003. La migración aporta la tan necesaria mano de obra joven a la UE.”⁷⁶

En algunos casos la situación migratoria en países de la Unión Europea como Italia, Irlanda y España ha cambiado. Anteriormente estos países veían a sus ciudadanos partir de sus territorios en búsqueda de nuevas oportunidades para su vida, ahora se considera a estos países como receptores de miles de migrantes al año.

Por otro lado, ante el avance de los medios de comunicación, el vínculo que los migrantes mantienen con sus lugares de origen ha aumentado, lo que a su vez ha provocado una dinámica económica importante basada en las remesas; esto obliga a los gobiernos a replantear las políticas migratorias con el objetivo de mantener el flujo de capitales, provocado (en gran medida) por los migrantes y las actividades que éstos realizan. Según el Banco Mundial, el flujo de remesas creado por la migración alcanza la suma de 240 000 millones de dólares al año (cifra de 2006).⁷⁷

Algunos datos estadísticos arrojan cambios importantes en cuestión de número de migrantes en los últimos 15 años. En 2005, 48% de la migración internacional⁷⁸ se encontraba en países de ingresos altos desarrollados, a comparación de 37% en 1990; el porcentaje de migración internacional en países de altos ingresos pero en desarrollo pasó de 9% en 1990 a 11% en 2005.⁷⁹ En general, el número de migrantes entre 1990 y 2005 aumento a nivel mundial, llegando a casi 191 millones de migrantes, incluyendo a refugiados, los cuales

⁷⁶ Comisión Europea, *op. cit.*, p. 16.

⁷⁷ BM, <versión disponible en internet en>

<http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/BANCOMUNDIAL/NEWSSPAINISH/0,,contentMDK:20654706~menuPK:1074643~pagePK:64257043~piPK:437376~theSitePK:1074568,00.html>

⁷⁸ Nos referimos a Migración internacional al número de migrantes a nivel mundial, sin especificidades de género, situación laboral, refugio o asilo.

⁷⁹ ONU, *op. cit.*, p. 12.

suman cerca de 14 millones aproximadamente⁸⁰ (contando a los 4.3 millones de refugiados palestinos bajo el mandato de la UNRWA⁸¹), según el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR).

Según fuentes emitidas por la Comisión Europea, “Europa tiene una larga tradición de hospitalidad y de dar refugio a personas que huyen de las guerras o persecuciones en zonas conflictivas de todo el mundo. El número de solicitantes de asilo aumenta en tiempos de guerra, como por ejemplo durante los conflictos balcánicos a principios de los años noventa. El número de solicitudes de asilo en la UE ha disminuido desde entonces y en 2002 no era mayor que en 1990.”⁸²

En el caso europeo, la situación migratoria también ha cambiado, en especial para países como Alemania, Francia y Reino Unido.

Sin embargo, estadísticas de 2005 muestran el aumento de migración hacia estos países, ya no sólo manteniéndolos en los 20 primeros lugares en número de migración internacional, además dos países miembros de la Unión Europea se unieron a la lista: España e Italia.

Alemania pasó de tener 5.9 millones de migrantes y ubicarse en el lugar número 6 a nivel mundial en 1990, a 10.1 millones de migrantes, colocándose en el lugar 3 a nivel mundial en 2005. De la misma manera, Francia pasó de 5.9 millones de migrantes y un séptimo lugar en 1990, a 6.5 millones de migrantes y ser el quinto país con mayor número de migrantes en su territorio en 2005; por su parte Reino Unido, de tener 3.8 millones de migrantes en 1990, en 2005 aumentó a 5.4 millones y pasó del lugar 12 al 9 a nivel mundial.⁸³

Sin embargo, lo que hay que destacar es la aparición en este *ranking* de España e Italia.

⁸⁰ ACNUR, *Resumen Tendencias globales sobre refugiados 2006*, ACNUR, Ginebra, junio de 2007, p. 2., <versión disponible en internet en> <http://www.acnur.org/biblioteca/pdf/5559.pdf>

⁸¹ United Nation Relief and Works Agency, en inglés.

⁸² Comisión Europea, *op. cit.* p. 17.

⁸³ ONU, *op. cit.*, p. 33.

España obtiene el décimo lugar a nivel mundial con 4.8 millones de migrantes en 2005; Italia en el lugar 16 con 2.5 millones de migrantes en su territorio.⁸⁴

Uno de los factores que han propiciado el aumento de migrantes ha sido la reactivación económica de países como España e Italia en los últimos años, donde la demanda de mano de obra se vuelve un gran incentivo. Cabe mencionar que la desintegración de la Unión Soviética y ex Yugoslavia también representan un factor importante para el análisis de este tema.

La migración proveniente del Norte de África se ha incrementado a últimas fechas. El Magreb se ha convertido en una plataforma de migrantes provenientes del África Subsahariana hacia Europa, lo que a su vez ha impactado a nivel poblacional en países como Marruecos o Argelia, al convertirse en países de tránsito de migrantes, además de ser considerados países emisores de migrantes.

Según cifras del Banco Mundial, la Unión Europea es el destino de 78% de europeos orientales, 79% de Medio Oriente y 93% de África. Un dato importante es que de 4,65 millones de magrebíes que han emigrado en el mundo, 4,3 millones, es decir 93%, se encuentra en la Unión Europea.⁸⁵

Las repercusiones que a nivel social provocan estos flujos de migración, modificando la estructura de organización de las mismas, obligan al replanteamiento para la asimilación sana de esos migrantes.

Particularmente a nivel socio-cultural, la asimilación es mucho más compleja y requiere políticas sociales conjuntas. La migración enriquece culturalmente, amalgama sociedades, transforma tradiciones y plantea nuevos retos en el campo educativo y de valores.

⁸⁴ Cfr. ONU, *Informe sobre Migración y Desarrollo 2006 de la Secretaría General de la ONU* <versión disponible en internet en> <http://www.cinu.org.mx/prensa/especiales/2006/Migracion/migracion.pdf>

⁸⁵ Dilip Ratha y William Shaw, *Migración y remesas Sur-Sur*, Grupo de prospectivas de desarrollo del Banco Mundial, Washington, 19 de enero, de 2007, pp. 6-7 <versión disponible en internet en> <http://siteresources.worldbank.org/INTPROSPECTS/Resources/South-SouthmigrationJan192006.pdf>

2.4 Situación actual de la inclusión social en la Unión Europea. Nuevos retos para la educación

Los cambios que el mundo y la sociedad internacional han experimentado a partir de los últimos años del siglo XX y los primeros del siglo XXI están afectando aquellos modelos que constituían la estructura social vigente y, por lo tanto, su desempeño como sociedad.

El Informe Delors advertía que “no se puede dejar de observar hoy en día en la mayoría de los países del mundo una serie de fenómenos que denotan una crisis aguda del vínculo social.”⁸⁶

A pesar de esa advertencia, es preciso remarcar que la exclusión como tal no es un fenómeno nuevo, ya que proviene de una serie de procesos de segmentación y segregación que ha afectado, por un lado, a los que la padecen y, por otro, a aquellos que provocan este padecimiento. La tensión existente entre aquellos grupos que buscan diferenciarse entre sí es ya una tendencia. Sin embargo, existe un hecho que agudiza aún más esta condición para algunos. Este fenómeno es la pobreza, la cual constituye al mismo tiempo una de las primeras manifestaciones de la exclusión, siendo factor de la problemática social que a nivel internacional se ha convertido en un reto a vencer.

En realidad, la exclusión se genera partir de procesos naturales o sociales que existen entre los individuos y sus grupos, lo cual se asocia a la segregación como tal, aunque puede decirse que la diferencia natural no debe implicar segregación, ni exclusión; estas diferencias sí constituyen una base de entendimiento de este fenómeno en la sociedad internacional.

Podemos comenzar por mencionar las relativas al género, muchas veces utilizadas como un criterio de segregación e incluso de exclusión social. A pesar de que a lo largo de todo el siglo XX se comenzaron procesos de concientización sobre la equidad entre hombres y mujeres en materia política y económica,

⁸⁶ Jaques Delors. *La educación encierra un tesoro. Informe de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*, Ed. Santillana, Madrid pp. 56-57.

socialmente aún no se considera prueba superada ante la visión arraigada en la educación que tienen los hombres y las propias mujeres.

Por otro lado, otra diferencia es la de tipo étnico. Comunidades indígenas o grupos minoritarios durante muchos siglos sufrieron de segregación, vista como algo natural y normal, sobre todo para países colonizadores. No obstante, en la actualidad se ha difundido el trato y tipo de vida que tienen estas comunidades o grupos, lo que también ha contribuido a la búsqueda de la inclusión social y la eliminación de la exclusión.

Por último, es oportuno mencionar otra de las diferencias que dan sustento a la exclusión en las sociedades; ésta es la discapacidad. Las personas con algún tipo de discapacidad de carácter físico, mental o de cualquier otra naturaleza se han enfrentado históricamente al rechazo y segregación, y si esto se presenta de manera conjunta en una sola persona que cuente con características de género y étnicas con alguna discapacidad, las posibilidades de un desarrollo personal se ven aún más limitadas sino es que totalmente eliminadas.

Tras la difusión de los fenómenos de exclusión en el mundo, las políticas sociales de los países se han enfocado prioritariamente hacia aquellas políticas que reduzcan la pobreza. Pero, como ya se ha mencionado con anterioridad, la pobreza y su confrontación se han visto problematizadas a partir de la premisa de que ésta puede ser causante y efecto de todos aquellos procesos discriminatorios y de segregación. Por lo tanto, es preciso que estas políticas sean planteadas multidisciplinariamente, es decir, que por medio de múltiples herramientas de la conformación estructural de la sociedad se encuentre el origen y consecuencia de lo que se considera pobreza. De otro modo, terminan siendo obsoletas.

La Unión Europea ha tenido un largo proceso en búsqueda de la inclusión social. Si bien es generalizada la visión de las sociedades europeas como sociedades pujantes y con un status de vida estable y de progreso, esto no significa que la exclusión no sea un fenómeno del cual estén exentos, particularmente ante los grupos vulnerables que mencionamos con anterioridad.

Las mujeres, los grupos minoritarios (particularmente aquellos producto de la migración) y las personas con discapacidad, se vuelven parte de las

estadísticas donde se refleja la falta de inclusión social real, ya que se limita a la visión de una integración sin más miramientos hacia una verdadera asimilación y convivencia sana en las sociedades europeas.

Este grupo presenta altos índices de desempleo; los migrantes son sólo utilizados como capital humano, deshumanizando su calidad de humano adquirida inherentemente; mientras que las personas con discapacidad son limitadas a aquellos espacios donde se permite su participación. Oficialmente, la Unión Europea considera que la discriminación en el trabajo hacia las mujeres, en muchas ocasiones es producto de una opción personal o de tradición cultural.⁸⁷ (Ver anexo, p. 121.)

La Unión Europea ha realizado diversos esfuerzos para la integración de aquellos grupos considerados vulnerables. Sin embargo, sólo de manera superficial ha tocado el tema de inclusión. Si bien se cree que la inclusión social es más que una consecuencia de una calidad de vida adecuada y planificada para todos los ciudadanos dentro de un territorio, sigue viéndose como tal, como una consecuencia y no como una causa o sujeto de atención, lo que hasta podría considerarse una violación a los derechos humanos.⁸⁸

En marzo del año 2000, el Consejo de Europa, celebró en la capital lusitana lo que hoy conocemos como el Acuerdo de la Estrategia de Lisboa, donde los Estados miembros de la Unión se comprometieron a lograr una Europa más dinámica y competitiva para 2010.

“Estas estrategias se encuentran en 6 principios base que son:

1. Crecimiento considerable de la economía Europea [sic].
2. Internacionalización competitiva del sector privado Europeo [sic].
3. Conocimiento intensivo de la Economía Europea [sic].
4. Economía con un alto nivel de empleo para ambos sexos y todos los grupos de edades.

⁸⁷ Cfr. Comisión Europea, *Hechos y cifras clave sobre Europa y los europeos*, p. 43.

⁸⁸ Cfr. UE, *Informe Conjunto sobre la Inclusión Social en el que se resumen los resultados del examen de los planes nacionales de acción en favor de la inclusión social (2003-2005)*, 27 de enero de 2005, <versión disponible en internet en> <http://europa.eu/scadplus/leg/es/cha/c10622.htm>

5. Economía con un bajo nivel de exclusión social y pobreza.
6. Sistema social sostenido fiscalmente a medio y a largo plazo.”⁸⁹

Aunque, comprobó el Informe Kok de marzo de 2004, será imposible que esto se logre en un lapso tan corto de tiempo. Se observó una falta de compromiso real por parte de los estados miembros donde la falta de voluntad política es notable, no sólo a nivel interno en los parlamentos nacionales, también frente a las decisiones emitidas por Bruselas.⁹⁰

A pesar de que se han obtenido estadísticas positivas en temas referentes al empleo (particularmente para las mujeres) o cuestiones de expansión del Internet en comunidades o mejoras en transporte, se ha olvidado, o al menos preocupado menos, por un objetivo clave: la inclusión social.

“Inclusión social: la inclusión social es un proceso que garantiza que las personas en situación de riesgo de pobreza y exclusión social lleguen a tener las oportunidades y recursos necesarios para participar plenamente en la vida económica, social y cultural, y se beneficien de un nivel de vida y un bienestar considerados normales en la sociedad en la que viven. Esto les asegura una mayor participación en la toma de decisiones que afectan a sus vidas, así como el acceso a sus derechos fundamentales.”⁹¹

Para no confundir términos y por tanto utilizarlos arbitrariamente, definiremos los conceptos de pobreza y exclusión que maneja la Unión Europea.

“Pobreza: se dice que las personas viven en una situación de pobreza cuando sus ingresos y recursos son tan insuficientes que les impiden tener

⁸⁹ UE, *Acuerdo de la Estrategia de Lisboa*, sin lugar, sin fecha, <versión disponible en internet en> <http://www.dicapnet.es/Dicapnet/Castellano/Debate/tema1>

⁹⁰ Win Kok, *La Unión Europea. Logros y Desafíos*, Comisión Europea, 1 de noviembre de 2004, Bruselas, pp. 5-8., <versión disponible en internet en> http://ec.europa.eu/enlargement/archives/pdf/enlargement_process/past_enlargements/communication_strategy/report_kok_es.pdf

⁹¹ UE, *Informe conjunto sobre la inclusión social*, 12 de diciembre 2003, <versión disponible en internet en> <http://europa.eu/scadplus/leg/es/cha/c10616.htm>

un nivel de vida considerado aceptable en la sociedad en la que viven. A causa de su pobreza, pueden sufrir muchas desventajas: desempleo, bajos ingresos, vivienda inadecuada, asistencia sanitaria insuficiente y obstáculos para acceder al aprendizaje permanente, la cultura, el deporte y las actividades recreativas. A menudo están excluidos y marginados de la participación en actividades (económicas, sociales y culturales) que son normales para otras personas y su acceso a derechos fundamentales puede estar restringido.”

“Exclusión social: es un proceso que relega a algunas personas al margen de la sociedad y les impide participar plenamente debido a su pobreza, a la falta de competencias básicas y oportunidades de aprendizaje permanente, o por motivos de discriminación. Esto las aleja de las oportunidades de empleo, percepción de ingresos y educación, así como de las redes y actividades de las comunidades. Tienen poco acceso a los organismos de poder y decisión y, por ello, se sienten indefensos e incapaces de asumir el control de las decisiones que les afectan en su vida cotidiana.”⁹²

No hay que olvidar que la visión que se tiene de pobreza, inclusión y exclusión social no siempre es la misma y depende del contexto en el que se desarrolle dentro de aquellas sociedades que puedan estar trabajando para disfrutarla, pero el fin de esta investigación no es comparar los posibles conceptos que existan de inclusión social, sino el exponer qué consideran las autoridades europeas y sus ciudadanos que es la inclusión social, qué necesitan para conseguirla y cómo evitar la exclusión y la pobreza, estableciendo parámetros específicos que solo ellos entienden ante sus condiciones de vida.

Según el Informe conjunto sobre la Inclusión Social, en 1995, 17% de la población de la Unión Europea estaba en riesgo de pobreza (personas mayores a

⁹² UE, *Informe Conjunto sobre la Inclusión Social en el que se resumen los resultados del examen de los planes nacionales de acción en favor de la inclusión social (2003-2005)*, Bruselas, 12 de diciembre de 2003, p. 9., <versión disponible en internet en> <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2003:0773:FIN:ES:PDF>

65 años), y en el año 2001 el porcentaje ascendía a 15%. En todos los países el umbral de pobreza había crecido a prisa, equiparándose al crecimiento de la inflación que en 1997 era de un 1.7% y en 2006 a 2.2%⁹³

A pesar de que si existió una reducción de la pobreza estadísticamente entre 1998 y 2001, esto no es suficiente. En números reales en el año 2001, 55 millones de personas seguían estando en riesgo de pobreza, lo que equivalía a 15% de la población total de la Unión.⁹⁴

Por otro lado, la presencia del desempleo continuó, llegando en 2002 a 3% de la población económicamente activa; es decir 39% de la población total, está desempleada. Sin embargo, entre 2002 y 2003 aumentó el empleo, sobre todo para las mujeres, incrementando aproximadamente 1%, pasando de 54.1% al 55.6%.⁹⁵

Si bien estos datos son el reflejo de la actividad económico-laboral en los Estados miembros, se dejan de lado iniciativas de carácter socio-cultural, lo que solo muestra el camino para que la inclusión social se logre.

Para la consecución del objetivo de Lisboa, los estados miembros de la Unión en ese entonces se comprometieron a tener seis prioridades políticas, a saber:

- “Invertir en medidas que favorezcan un mercado de empleo activo y garantizar su adaptación a las necesidades de los ciudadanos que se enfrentan a las mayores dificultades de acceso al empleo.
- Asegurarse de que los sistemas de protección social son adecuados y accesibles a todos y motivan realmente a buscar empleo a quienes están en condiciones de trabajar.

⁹³ Cfr. UE, *Informe Conjunto sobre la Inclusión Social en el que se resumen los resultados del examen de los planes nacionales de acción en favor de la inclusión social (2003-2005)*, Bruselas, 12 de diciembre de 2003, pp.4-7 <versión disponible en internet en> <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2003:0773:FIN:ES:PDF>

⁹⁴ Cfr. UE, *Informe Conjunto sobre la Inclusión Social en el que se resumen los resultados del examen de los planes nacionales de acción en favor de la inclusión social (2003-2005)*, Bruselas, 12 de diciembre de 2003, p. 4 <versión disponible en internet en> <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2003:0773:FIN:ES:PDF>

⁹⁵ Cfr. UE, *Informe Conjunto sobre la Inclusión Social en el que se resumen los resultados del examen de los planes nacionales de acción en favor de la inclusión social (2003-2005)*, Bruselas, 12 de diciembre de 2003, p. 13 <versión disponible en internet en> <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2003:0773:FIN:ES:PDF>

- Promover el acceso a una vivienda y una asistencia sanitaria de calidad, así como a la educación y a la formación durante toda la vida, para las personas que viven con un alto riesgo de exclusión social.
- Poner todos los medios para luchar contra el abandono prematuro de la escolaridad y motivar una transición sencilla entre el colegio y el trabajo.
- Hacer hincapié en la erradicación de la pobreza infantil.
- Elaborar una política dinámica de reducción de la pobreza y de la exclusión social de los inmigrantes y de las minorías étnicas.”⁹⁶

Estas prioridades plantean en cuatro de seis puntos cuestiones referentes a la reducción de la pobreza, empleo y mercado. Los otros dos puntos restantes se refieren a materia educativa y vivienda, lo cual nos marca la línea que lleva la Unión Europea en busca de lo que ellos consideran inclusión social, aunque pareciera que más enfocado hacia la cuestión laboral; es decir parecería que es la búsqueda de una integración laboral lo que a largo (muy largo) plazo traería un desarrollo sustentable con miras a una inclusión social real.⁹⁷

Pero, no hay que olvidar que a últimas fechas, el enfoque mercantilista que tiene la Unión Europea se ha mostrado con más fuerza y paulatinamente ha llegado todos los rincones de los planes y proyectos de enfoque social, volviéndolos herramientas para la consecución de una Europa competitiva y altamente tecnificada, donde los pobres y excluidos no son ni serían el reflejo de ese deseo, por lo tanto hay que desaparecerlos de cualquier modo, aunque sea matizando una situación inevitable ante la creciente polarización socio-económica que afecta a todo el mundo.⁹⁸

⁹⁶ UE, *op. cit.*, <versión disponible en internet en> <http://europa.eu/scadplus/leg/es/cha/c10616.htm>

⁹⁷ Hay que entender la diferencia entre inclusión e integración. La integración se refiere a que dentro de una estructura social o laboral determinada, la llegada de un agente nuevo obliga a la modificación de alguna parte su composición para conseguir una participación lo menos problemática posible, es decir, no hay una aceptación de la diferencia como tal, ni una modificación de la ideología hacia la tolerancia, solo es el mantenimiento de lo ya establecido, donde el que debe adaptarse es el sujeto nuevo; por otro lado la inclusión se basa en la aceptación de la diferencia, en el respeto a las cualidades y necesidades de cada uno en su carácter nato de ser humano. La inclusión busca hacer de la igualdad y equidad algo real proporcionando ambientes cada vez más armónicos.

⁹⁸ Cfr. Ma. Silvina Paricio T., “Política Educativa Europea”, *Revista de Educación*, No. 337, Coruña, 2005, p. 251.

A pesar de los esfuerzos de la Unión Europea por eliminar estos extremos a través de la homogenización de políticas sociales y económicas, sólo provocan mayores diferencias. No se puede decir que todos los estados miembro de la Unión Europea son atendidos de la misma manera, además de que los intereses de los países potencia dentro de la región repercuten en los fines comunes, haciendo de sus intereses algo común.

Bajo esta premisa, el nuevo panorama, es necesario exponer algún ejemplo exitoso donde se puedan observar las características que según la Unión Europea debe tener un sistema educativo moderno y favorecedor de la inclusión real de los ciudadanos. España es la muestra fehaciente del éxito en la materia.

Capítulo III

2. La reforma educativa en España y su ingreso a la Unión Europea

Existe un paralelismo entre los procesos políticos-económicos con los sociales-educativos. Ejemplo de ello fue el proceso de Reforma educativa que España vivió a finales de la década de los años setenta.

España es conocida y reconocida por las diversas universidades que ha creado a lo largo de la historia y que han contribuido al patrimonio cultural de la humanidad. Ante la presión que al respecto se ejercía en este país, durante el franquismo era difícil concebir que el sistema educativo español fuera una extensión más de las políticas dictatoriales de la época. Es por ello, que tras la muerte de Franco y el desmantelamiento del aparato franquista, el sistema educativo español tenía que modificarse al mismo ritmo que otras estructuras nacionales. Y así lo hizo.

La Gran Reforma Educativa, por medio de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), sólo sería el primer paso para transformar a toda una sociedad, logrando a su vez que la influencia española pareciera retomar los años dorados de su colonia, donde la “Madre Patria” se convierte en referente para muchos de nosotros.

Y gracias a ese nuevo brillo, la Unión Europea vuelve los ojos hacia un país que completaba a la perfección el rompecabezas multicultural europeo, y de este modo dar paso a la legitimación de sus propias políticas comunes.

3.1 Antecedentes históricos

España empieza a vivir el siglo xx con un sinfín de sucesos que marcarían su desarrollo socio-político. Los dos primeros años, estuvieron caracterizados por la restauración de la monarquía tras el derrocamiento del mandato de Alfonso XIII y el experimento que representó la Primera República.

En 1902, Alfonso XIII sube al trono español, con los gobiernos conservadores de Antonio Maura, así como el gobierno liberal demócrata de José Canaleja. Los primeros diez años del mandato de Alfonso XIII se caracterizaron por

confrontaciones en cuestión clerical, militar, el creciente catalanismo y el nacionalismo vasco y gallego, sin olvidar el conflicto con Marruecos y el Sahara Occidental.

La educación tenía marcadas características clasistas, es decir, su impartición siempre fue dirigida dependiendo del nivel o clase social, acrecentada aún más por la participación activa de la institución clerical y militar española.

Al respecto, Alfonso Capitán Díaz expone de manera detallada los principales aspectos a nivel educativo en los diversos estratos sociales de la España de Alfonso XIII y que perdurarían hasta ya muy avanzado el periodo franquista:

Los estratos de más bajo nivel era el del **proletariado rural** y el del **proletariado industrial**; el primero, sumido en el analfabetismo y en la miseria con poco más de cuatro millones de varones [...]. Las demandas educativas del proletariado industrial no pasaban de la primera elemental y de la formación profesional de carácter práctico de baja calidad (peonaje). [...].

Las **clases medias** – media y pequeña burguesía- tendían ‘normalmente’ a cursar estudios de bachillerato (elemental o superior), de carreras técnicas de grado medio, de magisterio y mercantiles [...] y “selectivamente” – es decir, por ‘capacidad intelectual y/o económica’- de universidad y escuelas especiales. La plural y varia idiosincrasia de este **estrato social intermedio** (incluso ambigua en estos años)- sectores **rural, urbano, mercantil e industrial, profesional** [...]- condicionaba las inclinaciones referentes de la mayoría de cada sector a un tipo o nivel de estudios dentro del vasto espectro de opciones. En cada sector había notables diferencias de unos lugares a otros: por ejemplo, el sector **urbano y el mercantil-industrial**- compuesto de medianos y pequeños empresarios industriales, empleados administrativos del Estado, de las Diputaciones y Ayuntamientos, aparejadores, comerciantes medianos [...]- tuvieron las mayores oportunidades en las zonas de industrialización centradas en

Cataluña (Barcelona), en el norte vasco-cantábrico (Bilbao, Asturias, Santander), en Madrid [...], donde el fomento industrial, favorecido por el proteccionismo estatal, y, circunstancialmente, por la primera guerra mundial, motivó la promoción de estudios técnicos y mercantiles e, indirectamente, de los restantes niveles y grados de la pirámide escolar. Como diferentes eran también, cualitativa y cuantitativamente, las opciones de estudios del sector rural- agricultores propietarios de fincas de extensión media, arrendatarios, aparceros [...]- y del sector de enseñanzas media y superior, grados medios del ejército y el clero, maestros de primera enseñanza.

El **estrato social superior**- el de la nobleza, los altos cargos del Ejército y de la Iglesia, la alta burguesía (latifundistas, grandes industriales, hombres de negocios y de empresas comerciales), intelectuales notables, políticos de primera fila, personalidades relevantes de la Administración del Estado [...] tenían como salida 'normal' para sus hijos o allegados a los estudios de universidades, escuelas especiales, academias militares [...] con tal de mantener su estatus económico-social y de clase dominante y dirigente. A la universidad, pues, llegaban mayoritariamente los jóvenes de la alta y media burguesía y de los otros sectores del estrato superior.⁹⁹

La educación primaria impartida en esos años se vio afectada por el crecimiento poblacional que daba el nuevo apogeo económico de la región, anterior a la cadena de desastres económicos provenientes de la crisis económica de Estados Unidos en 1929. Ante esa realidad y para resolver este rezago, por decreto real, se implementaron movimientos magisteriales llamados *misiones pedagógicas*¹⁰⁰, cuyo fin era llegar a las zonas más recónditas del territorio español para impartir clases a los niños, formar nuevas instituciones educativas donde hiciese falta, impartir conocimientos básicos a personas adultas y, por supuesto, repartir propaganda pro-monarquía. Estas misiones no funcionaron

⁹⁹ Alfonso Capitán Díaz, *Educación en la España contemporánea*, Edit. Ariel, Barcelona, 2000, p. 137-138.

¹⁰⁰ *Ibíd.*, p. 139.

principalmente por la falta de preparación profesional de los profesores enviados a ellas, por lo que se inició la promoción de un programa llamado *escuela graduada*¹⁰¹ con el que se buscó la preparación homogénea del magisterio, así como de los planes y prácticas educativas que estos impartirían.

Este programa funcionó únicamente a nivel de educación básica, ya que su expansión a otros niveles educativos se vio limitada por la estructura que prevalecía en los niveles secundarios, técnicos y de bachillerato; además de que ya no dio tiempo a hacer más.

El 13 de septiembre de 1923 Miguel Primo de Rivera da un golpe de Estado al gobierno de Alfonso XIII, instaurando lo que se conocería como *Directorio Militar*¹⁰², el cual se caracterizó por:

- a) Una acentuación del carácter nacional público;
- b) Unificación del personal docente [...] primario como corresponde a una escuela unificada;
- c) Creación de una Facultad de Pedagogía para la mejor preparación universitaria, del magisterio;
- d) Mayor presencia de los maestros en las reformas educativas y mayor capacidad de intervención del Magisterio en la elección de sus representantes [...];
- e) Adecuada retribución de los maestros y la consiguiente modificación del Estatuto del Magisterio;
- f) Otras peticiones relativas al emplazamiento e instalación de las escuelas [...].¹⁰³

La intervención del Estado en materia educativa en aquella época, respondía a necesidades de orden económico (principalmente), académico, pedagógico y social. Por lo que el segundo periodo de la dictadura primorriverista, llamada Gobierno Civil¹⁰⁴ y en el cual se desempeñó como ministro de Instrucción

¹⁰¹ *Ibíd.*, p. 140.

¹⁰² Periodo de septiembre de 1923 a diciembre de 1925.

¹⁰³ Alfonso Capitán, *op. cit.*, p. 144.

¹⁰⁴ *Ibíd.*, p. 146.

Pública y Bellas Artes Eduardo Callejo, se caracterizó por una serie de reformas a nivel bachillerato que aludían a las nuevas exigencias que la creciente vida industrial requería.

Este nuevo auge industrial aceleró el estilo de vida de miles de españoles, lo que a su vez produjo nuevos conflictos entre los diversos sindicatos de obreros y el Ministerio del Trabajo creado en 1920¹⁰⁵, donde las demandas de nuevas especializaciones en técnicas fueron las principales, por lo que se puso atención a la creación de nuevos centros educativos enfocados a la tecnificación desde el nivel bachillerato, así como escuelas que equivalían a la educación universitaria, pero en el área de especialidades y oficios.

Como experimento pedagógico se creó el Instituto-Escuela de Madrid en 1918¹⁰⁶ y que pretendía ser un centro piloto para crear mayor vínculo entre la primaria (educación básica) y la secundaria de manera más práctica. Continuando con el ámbito pedagógico, cabe mencionar el intento de las autoridades educativas españolas por la homologación de planes y programas de las escuelas públicas y las privadas, ya que las diferencias entre una y otra eran marcadas.

Todas las reformas mencionadas no fueron fructíferas, así como otro sin fin de programas y planes. Esto se debió a la inestabilidad política de la época, donde conservadores y liberales impedían modificaciones reales, no solo a nivel educativo, sino en cada una de las áreas que así lo consideraran necesario.

La dictadura de Primo de Rivera estaba en sus últimos días. La oposición de varios sectores políticos, intelectuales, populares y sobre todo el militar, orillaron a que el dictador presentara su dimisión a Alfonso XIII en enero de 1930 y se exilara en París, donde fallecería pocos meses después.

En su lugar llegaría el General Dámaso Berenguer con lo que llamarían la Dictablanda, la cual no duraría ante el constante descontento, que para estas alturas tenía tintes de revuelta y restauración de la República, lo que sucedería el 14 de abril de 1931, antecedida por el triunfo antimonárquico en las elecciones del

¹⁰⁵ *Ibíd.*, p. 147

¹⁰⁶ *Ídem.*, p. 147.

14 de febrero de 1931, provocando la dimisión del General Berenguer y el exilio definitivo de Alfonso XIII.

La llamada Segunda República (1931-1936) llegó plagada de esperanza por parte de todos aquellos políticos de izquierda, socialistas y de centro, con una idea de revolución social. Pero acompañándolos llegaron políticos no tan republicanos como los otros, los llamados *convertidos* o *adheridos*, los cuales se caracterizaban por no ser republicanos convencidos, acarreando obstáculos que no se habían considerado en materia de reformas sociales y políticas.

No hay que olvidar que el fin verdadero de la República era eliminar todas aquellas barreras intelectuales y políticas, particularmente de la iglesia, el ejército y los terratenientes; por lo que los republicanos, más que ser reformadores radicales, eran conservadores, creyentes de la reforma paulatina ante un escenario nacional ávido de cambio, al menos en un principio.

En este contexto se dio paso a la Constitución de la República española, aprobada el 9 de diciembre de 1931. Las reformas planteadas en esta nueva constitución se enfocaron particularmente en políticas anticlericales y confiscaron los bienes a la Compañía de Jesús, y se cerraron las escuelas, casa de formación, conventos o cualquier centro de este tipo. Y es aquí donde la reforma a nivel educativo comienza.

El manejo de la educación se vuelve una facultad exclusiva del Estado, bajo la vigilancia del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, dirigido por Marcelino Domingo, por lo que la iglesia queda fuera de cualquier práctica pedagógica o manejo administrativo.

La nueva ideología educativa seguiría la línea socialista, por lo que era de esperarse esa fractura con la iglesia, sobre todo por el adoctrinamiento que ésta impartía en pro del exilado rey Alfonso XIII.

La República fomentó el bilingüismo, el uso de las lenguas maternas, así como el reforzamiento de la catalana (en su caso) y la castellana; se creó el Consejo de Instrucción Pública como el órgano desde el cual Miguel de Unamuno se encargaría de modernizar a la educación nacional a todos los niveles. Todo lo

anterior se expresa de manera clara en el artículo 48 de la Constitución de la República de 1931, el cual dice lo siguiente:

Artículo 48. El servicio de la cultura es atribución esencial del Estado, y lo prestará mediante instituciones educativas enlazadas por el sistema de la escuela unificada.

La enseñanza primaria será gratuita y obligatoria.

Los maestros, profesores y catedráticos de la enseñanza oficial son funcionarios públicos. La libertad de cátedra queda reconocida y garantizada.

La República legislará en el sentido de facilitar a los españoles económicamente necesitados el acceso a todos los grados de enseñanza, a fin de que no se halle condicionado más que por la aptitud y la vocación.

La enseñanza será laica, hará del trabajo el eje de su actividad metodológica y se inspirará en ideales de solidaridad humana.

Se reconoce a las Iglesias el derecho, sujeto a inspección del Estado, de enseñar sus respectivas doctrinas en sus propios establecimientos.¹⁰⁷

Estos preceptos son conocidos como escuela única, la cual debía ser un centro de propagación de la democracia donde todo niño gozaría de los mismos derechos y, por lo tanto, la misma calidad de educación y contenidos, logrando al fin eliminar los clasismos marcados por las escuelas privadas y las órdenes religiosas.

El ambiente político ríspido propiciado por las diferencias ideológicas entre los mismos republicanos, aunado al descontento generalizado entre las filas del ejército y la iglesia, desencadenaron una serie de sucesos que terminaron por fracturar la joven República llegando a dividir, literalmente, a España en dos.

La Guerra Civil Española comenzó con el levantamiento militar del 18 de julio de 1936¹⁰⁸ por el general Francisco Franco, iniciando así un enfrentamiento

¹⁰⁷ Constitución de la República Española del 9 de diciembre de 1931. <versión disponible en internet en> <http://www.icsi.berkeley.edu/~chema/republica/constitucion.html>

¹⁰⁸ Alfonso Capitán, *op. cit.*, p. 243.

armado donde republicanos¹⁰⁹ y nacionalistas¹¹⁰ -izquierda y derecha- se confrontaron, no sólo por la obtención del poder y control sobre los españoles, sino por la implantación de una ideología sobre la otra.

No fue raro encontrarse con la radicalización en el medio educativo y cultural ya que se sabía que quien resultara vencedor en el conflicto, tendría en sus manos el arma más poderosa para la propagación y conservación ideológica de su bando; por lo que todo plan educativo aplicado durante el conflicto se politizó, particularmente aquellos creados por los republicanos, quienes eran los que buscaban provocar una imagen positiva en pro de la República y por lo tanto su defensa.

Julio Crespo MacLennan nos explica que:

[...] la guerra civil española se interpretó desde el principio como una contienda entre las ideologías que dividían a Europa entonces, la democracia, el comunismo y el fascismo, lo que explica la atención que recibió a nivel internacional. España, que tan marginada había estado de las pugnas por el poder en Europa, se convertía de repente en el foco de atención de todos los europeos; comenzaban a correr vientos de guerra en el viejo continente y el resultado de esta guerra podía determinar si iba a haber paz o guerra en Europa, y a favor de quién se iba a inclinar la balanza ideológica. Voluntarios principalmente de Francia, Inglaterra y Estados Unidos viajaron hasta España para luchar por sus ideales, pensando que el futuro de Europa se jugaba en los campos de batalla españoles. El hecho de que Francia y Gran Bretaña optara por la no intervención supuso debilitar la causa de la democracia, dejando a la República exclusivamente a merced de la ayuda de la Unión Soviética, mientras que los nacionales recibieron no solamente apoyo político, sino ayuda militar de la Italia fascista y la Alemania nazi. De esta forma, la

¹⁰⁹ Asociados a la izquierda porque fue esta corriente política mayoritaria la que apoyó el paso de monarquía a república.

¹¹⁰ Asociados a la derecha. Con tendencias políticas autoritarias y totalitarias, a la usanza de la Italia de Mussolini y la Alemania de Hitler.

guerra civil se convertía en una contienda exclusivamente entre el fascismo y el comunismo.¹¹¹

El golpe militar, incitado por los nacionalistas, desde sus inicios tomó el poder absoluto de las instituciones españolas y sus dependencias, haciendo ver el esfuerzo republicano de defender el gobierno de la Segunda República como inútil y desesperado.

La falta de apoyo económico y político para los republicanos, la muerte de miles de españoles, las críticas del exterior y el descrédito provocado por el anticlericalismo republicano en la población española, provocaron el fin de la guerra, con el triunfo de los nacionalistas sobre los republicanos el 1 de abril de 1939, dando paso a una era que duraría casi 40 años: el Franquismo.

Las tropas nacionales que se levantaron contra la República, [...], se consideraban en contra de todas aquellas ideas políticas defendidas por la República, y estaban particularmente empeñados en la necesidad de eliminar todos los vestigios del pensamiento liberal y socialista. El general Franco, cuyo pensamiento político era de un militar tradicional español, aspiraba a la creación de “una España sin cadenas, sin tiranías judaicas, una nación sin marxismo, ni comunismo destructores, una España sin partidos políticos”, y como es natural la causante de estos males no podía ser otra que la Europa democrática.¹¹²

Ante la llegada de una visión tradicional al poder español, no era de esperarse que el sistema educativo se viera afectada por la nueva ola de políticas anti liberales.

¹¹¹ Julio Crespo MacLennan, *España en Europa, 1945-2000. Del ostracismo a la modernidad*, Marcial Pons Historia, Madrid, 2004, p. 23.

¹¹² *Ídem.*, p. 23.

3.2 La educación durante el franquismo

La primera etapa del franquismo con su *nacional-sindicalismo* abarca el periodo del inicio de la revuelta militar en 1936 hasta el fin de la guerra civil y la toma del poder definitivo del bando nacionalista, con Francisco Franco a la cabeza.

El *nacional-sindicalismo* se caracterizó por la participación de agrupaciones sindicales de obreros y campesinos organizados en partidos políticos que no estaban bajo el control de un poder central como tal.

La Falange Española (FET)¹¹³ y las Juntas de Ofensiva Nacional-Sindicalista (JONS), representaron una contraposición constante a la visión republicana respecto a las medidas y formas de impartición de justicia y fomento al desarrollo social, donde la visión tradicional y fervientemente católica propició que posteriormente estas organizaciones pasaran a ser el brazo político del régimen franquista, expandiendo su influencia y legitimizando cuanta reforma social fuera emitida desde el poder central. Ejemplo de ello fueron las modificaciones realizadas en el plano educativo y cultural, donde toda libertad de expresión fue “limitada” o eliminada.

[...] las orientaciones políticas y pedagógicas emanadas ‘oficial’ u ‘oficiosamente’ de la Comisión de Culturas y Enseñanza, presidida por José María Pemán, los artículos, folletos y otros escritos breves de difusión y propaganda de la ‘nueva escuela española’, las medidas de ‘depuración’ y apartamiento de maestros y profesores más o menos comprometidos con la ideología escolar del Frente Popular desde posturas socialistas, comunistas

¹¹³ La Falange como brazo ideológico y político del régimen, emitió un programa nacional. Sus aspectos más importantes eran: Prioridad a la tarea de engrandecer España, a lo que se debían plegar los intereses individuales y colectivos. Consideración del separatismo como un crimen. Anulación de la Constitución republicana. Concepción imperial de España. Abolición del sistema de partidos políticos. Característica totalitaria del Estado, con una naturaleza nacional sindicalista. Organización corporativa de la sociedad mediante un sistema de sindicatos verticales. Repudio del sistema capitalista y del marxismo, pero reconociendo y protegiendo la propiedad privada contra el abuso del capital financiero. Incorporación del sentido católico a la reconstrucción nacional, pero con separación entre la Iglesia y el Estado, que concordarían sus relaciones, sin admitir la intromisión y menoscabo de la dignidad del Estado o la integridad nacional. Imposición de este orden mediante una revolución nacional, confiando en las propias fuerzas de Falange y eludiendo los pactos con otras organizaciones. *Cfr.* Alfonso Capitán, *op. cit.*, pp. 250-252.

o anarquistas, la censura de libros de lectura y manuales escolares, de contenido cultural o científico, político y social [...] de carácter o intencionalidad socialista, comunista o cenetista [...] tuvieron un objetivo común: la destrucción del modelo republicano de la ‘escuela única’ y el restablecimiento de una nueva escuela nacional esencialmente católica y patriótica, nacionalista, que recreaba los valores cristianos y de la tradición genuina en el pueblo español. ¹¹⁴

Se implanta una escuela católica, donde se garantizaba el desarrollo de una moral cristiana y tradicional. Reaparecen las escuelas y colegios privados, ya que el Estado permitió que de nuevo se estableciera la propiedad privada para la iglesia, con aprobación y supervisión oficial. El ideario en pro del desarrollo del espíritu nacional por medio de la educación franquista, lo llevó a cabo el partido único.

La Organización Juvenil de la FET y de las JONS [...] inculca en el joven el espíritu nacional-sindicalista, fuerte y unido, y coadyuva con la Iglesia en la formación religiosa del niño mediante disciplina y ejercicio físico; conjuntamente con aquellas directrices se armonizan la inteligencia y el músculo y así crecen los jóvenes en hermoso ambiente de hermandad y camaradería. En sus filas se encuadra la juventud española sin distinción de clases ni estirpes [...]. ¹¹⁵

Bajo el lema “Por el Imperio hacia Dios” la FET y las JONS establecieron los siguientes puntos:

- 1º La fe cristiana es el fundamento de mis actos.
- 2º Sabemos que España es la Patria más hermosa que se puede tener.
- 3º La Falange que Fundó [sic] José Antonio¹¹⁶ es la guardia de España, y formar en ella, mi afán supremo.

¹¹⁴ Alfonso Capitán, *op cit.*, p. 244

¹¹⁵ Fragmento del Estatuto de FET y de las JONS de 1937 en Alfonso Capitán, *op cit.*, p. 250.

¹¹⁶ Primo de Rivera.

- 4º El Caudillo es mi Jefe. Le querré y obedeceré siempre.
- 5º Amamos las genuinas tradiciones de nuestra Patria, substancia de nuestro porvenir imperial.
- 6º Nadie es pequeño en el deber de la Patria.
- 7º Vivimos en el conocimiento y afición a lo campesino, de lo que huele y sabe la tierra madre.
- 8º La vida es milicia. Mi fe, mi tesón y disciplina a España Una, Grande y Libre.
- 9º Ser nacionalista-sindicalista significa no tener complacencias con privilegios injustos. Luchamos por la Patria, el Pan y la Justicia.
- 10º Para servir a España, mi cuerpo ha de ser fuerte y mi alma sana.
- 11º Cada día he de alcanzar una meta más alta. El que no supere en el deber de la Patria desciende.
- 12º Por tierra, mar y aire, nosotros haremos el Imperio. ¹¹⁷

La división genérica en las escuelas se hizo presente, las escuelas y colegios de educación básica no eran mixtos, en la educación secundaria ambos géneros compartían aula, aunque siempre existieron distinciones en los contenidos impartidos a mujeres y hombres.

La educación para los varones estaba estrechamente ligada a la educación militar tradicional, donde el simbolismo y la preparación física por medio de la gimnasia, más que cultivar y educar futuros profesionales, parecía que instruía al nuevo ejército, siempre preparado a defender la unidad de España ante agentes contaminantes provenientes del exterior y del interior.

Las mujeres por su parte eran educadas bajo el principio de *Dios, Patria y Hogar*, por lo que el desarrollo profesional se veía subestimado frente a la imperiosa necesidad de criar buenos españoles; se convertían en las únicas responsables del mantenimiento de la institución familiar, pero siempre preparadas para defender a la patria, no militarmente hablando, pero sí como propagadoras de fe y cooperación en la lucha.

¹¹⁷ Alfonso Capitán, *op. cit.*, pp. 250-251.

Las instituciones educativas se volvieron centros de reclutamiento en defensa del régimen. Las universidades españolas se llenaron de grupos allegados a la FET y las JONS. Claro ejemplo de lo anterior fue el Sindicato Español Universitario (SEU), el cual se encargaba del reclutamiento para la FET, sin distinción de género, entre otras prácticas similares.

El franquismo instauró un régimen basado en los llamados “ideales del 18 de julio”¹¹⁸. Se distinguió por ser un Estado centralista basado en la unidad, un caudillismo militar representado por la figura del general Franco, un partido único, principios sociales provenientes de la iglesia católica y una economía nacional, independiente y proteccionista.

La simpatía que el régimen franquista mantenía hacia el fascismo alemán e italiano significó el repudio internacional, pero sobre todo dentro de la esfera europea, que de por sí no veía con buenos ojos al régimen.

La Segunda Guerra Mundial inició con una España aislada, empobrecida, pero eso sí, neutral. España no entró al conflicto bélico, muy a pesar del interés de sobresalir y de la tentación de obtener beneficios territoriales y económicos si se aliaba abiertamente con el Eje.

España, después de ser tan criticada por la llegada de Franco al poder, dejó de ser el foco de atención de los europeos y del mundo en general, lo que permitió al régimen afianzar libremente todo aquello que significara el fortalecimiento de la ideología nacional, aunque en un futuro significaría un asilamiento en la participación del nuevo orden mundial que surgió con los verdaderos vencedores en la guerra: Estados Unidos y la Unión Soviética.

Después de lograr abstenerse de entrar a la Segunda Guerra Mundial y ver a sus antiguos aliados derrotados (Alemania e Italia), Franco recibió innumerables demostraciones de oposición hacía su régimen.

No se le permitió ingresar a la recién formada Organización de las Naciones Unidas (ONU) en 1946 (que si bien, con el tiempo esta situación se modificaría), a nivel regional las repercusiones de su afinidad con el fascismo y antigua alianza

¹¹⁸ Aludiendo a la fecha del levantamiento militar en contra de la República en 1936.

con Alemania e Italia significó la ruptura de relaciones diplomáticas con los países europeos de corte democrático-liberal como Francia y Gran Bretaña.

Ante este panorama de cambio, el régimen de Franco se vio obligado a modificarse, dejando en el pasado todo lo que significara o hiciera referencia al *nacional-sindicalismo*, dando paso por completo al *nacional-catolicismo*, lo que consistió en la disminución de la imagen de Franco, la Falange y sus símbolos, dando una idea del régimen menos dictatorial y mucho más institucional. Esto que también representó cambios estructurales donde por supuesto la educación y su sistema, hasta el momento dominado por la imagen falangista, tuvieron que modificarse.

Se dio mayor énfasis a la investigación científico tecnológico para lograr crecimiento económico independiente y desarrollo social, se promovió el intercambio de académicos y estudiantes hacia el exterior; así como la bienvenida de estudiantes e investigadores del exterior a las universidades españolas. Se abrieron foros de diálogo educativo como la *Revista Española de Pedagogía*, dando cabida a nuevas visiones sobre educación, claro, el contenido siempre vigilado por el Estado. Este tipo de publicaciones no gustó mucho a la Falange ni a la Iglesia católica, ya que consideraban que se les estaba relegando a un segundo plano, sustituyendo los valores morales por la ciencia, al menos en la educación universitaria, porque en la educación básica y secundaria todo continuó igual.

Los cambios en el exterior siquiera, España continuó aislada de todo un proceso de reconstrucción europea. Se le excluyó del plan Marshall a pesar de estar en bancarrota y haberse mantenido “fuera” del conflicto; lo mismo sucedió con la Organización del Tratado del Atlántico Norte (OTAN), donde la indignación fue mayor ante la convocatoria emitida hacia Portugal en 1949¹¹⁹, se notaba que era urgente una renovación de la política exterior española. La posición de España, de anticomunismo, pro occidental, no fue tomada en cuenta por las potencias europeas en restauración, algo que sí vieron los Estados Unidos de América.

¹¹⁹ País que vivía un régimen dictatorial por el General Salazar.

A partir de 1951, Estados Unidos renueva su relación diplomática con España, reactivando la embajada española en Washington a cambio de la posible cesión de territorio para la instalación de bases militares estadounidenses, las cuales se volvieron las segundas más importantes después de las británicas en Gibraltar. A partir de ese momento, vinieron préstamos monetarios millonarios y por supuesto la legitimación del régimen franquista como aliado en contra del comunismo.

La entrada de España a organismos internacionales como UNESCO, Organización Internacional del Trabajo (OIT), Organización Mundial de la Salud (OMS) y por fin en 1955 a la ONU logró sacarla del aislamiento político y de participación internacional; aunque siempre se hizo la recomendación de que el régimen de Franco debía modificarse y de ser posible participar dentro de la política democrático-liberal de la mayoría de los países europeos. Pero claro, sólo fueron recomendaciones.

Por su parte la situación educativa de la primera mitad de los años cincuenta “[...] era realmente preocupante: a) los presupuestos para compensar la carencia de medios y la escasez de recursos educativos no llegaba nunca a cubrir el nivel previsto en impresionante aumento de demanda escolar; en la universidad, de 33 669 estudiantes en el curso de 1940-1941 se había pasado a 64 217 en 1952-1953; en enseñanza media, de unos 25 000 alumnos -oficiales y colegiados- en 1940, la escolaridad había llegado a 222 000 en el curso de 1950-1951; en primaria, de 1940, 4 500 000 niños escolarizables, el 50 por ciento tenía puesto escolar en las escuelas nacionales, el 20 por ciento en las no oficiales, y el 30 por ciento restante no constaba en ningún centro; faltaban unas 30 000 escuelas; b) la educación nacional –acaso por la inercia política española, secular, ante los problemas culturales y educativos o por entender otras necesidades aparentemente más urgentes como la vivienda, el trabajo, la defensa del país [...] creyendo que la educación es un ‘gasto improductivo’[...] –no disponía de lo que real y básicamente necesitaba.”¹²⁰

¹²⁰ Alfonso Capitán, *op. cit.*, p. 268.

Ante la coyuntura favorable que provocaba el acercamiento de los Estados Unidos a España, en materia de política exterior, el régimen se dio a la tarea de la renovación del sistema educativo en pro del progreso y evolución económica.

La industrialización se convirtió en el fin del momento, por lo que se ampliaron los programas técnicos dentro de la enseñanza superior. Se crearon las *Universidades Laborales*, cuyo objetivo era la formación, tecnificación, profesionalización y especialización de jóvenes estudiantes en áreas técnicas; así como el perfeccionamiento y la profesionalización de los trabajadores adultos, como lo expresa la *Ley de Enseñanza Técnica 1957*.¹²¹

Pero nuevos cambios empezaron en el exterior en la década de los años sesenta. Las exigencias de una sociedad joven, marcada por la polarización que la misma Guerra Fría representaba, provocó una exportación de la visión de libertad occidental, donde obviamente la población de naciones comunistas o simpatizantes del pensamiento de la URSS representaban lo contrario.

Es decir, la represión a ultranza, la limitación de sus garantías individuales y la violación a sus derechos humanos, así como la imposibilidad de obtener algún día la democracia, que para esos días sólo existía por medio del liberalismo. No hay que olvidar que el franquismo fue una dictadura en el significado estricto de la palabra.

La "libertad" no sólo se manejaba a nivel político, socialmente las estructuras fueron profundamente modificadas, donde los jóvenes exigían mayor participación en ámbitos exclusivos de los mayores; son precisamente los jóvenes los que comienzan a tomar las calles como sucedió en la Primavera de Praga o Tlatelolco en México. La mujer quería decidir. Con la llegada de la pastilla anticonceptiva millones de mujeres se sienten libres de decidir para sí, la moda cambia, la música y la Guerra de Vietnam mueve muchas conciencias.

Pero mientras todo cambia en el mundo, España seguía igual. La pastilla anticonceptiva estaba prohibida, la censura seguía existiendo, los jóvenes eran reprimidos y enviados a centros de reclusión, el divorcio era algo imposible en territorio español, etc. Sin embargo:

¹²¹ *Ídem.*, p. 269.

“El aperturismo social y el desarrollo económico de los años sesenta fueron referencia obligada de los cambios en la educación. La campaña de alfabetización, a partir de 1963-1964, la construcción de quince mil escuelas en el I Plan de Desarrollo (1964-1968), la escolaridad obligatoria hasta los catorce años (Ley de 29 de abril de 1964), la promoción de las enseñanzas especiales para alumnos con ciertas deficiencias, las nuevas reformas de la enseñanza primaria –formación del Magisterio, acceso al profesorado estatal, agrupaciones escolares, mayor asistencia pedagógica y psicológica al alumno [...] – signaba otro estilo, moderno y renovador, en la educación española. Fue indicio de ‘democratización’ de la cultura y avance social la Ley de 8 de abril de 1967 sobre la ‘unificación del primer ciclo de la enseñanza media’; facilitaba el acceso al bachillerato enarbolando el principio de igualdad social [...]”¹²²

España era relegada por su sistema de gobierno de cualquier posibilidad de participar en instituciones internacionales de corte liberal o cuyos sus principios fundadores se basaran en la democracia. Era considerada una nación culturalmente y educativamente atrasada.

En sí, el problema en materia educativa de España no era que se hicieran escuelas mixtas o que se dejase de lado la instrucción religiosa dentro de las escuelas, el problema era la contaminación de la población que se temía se diera a través de las aulas; es decir, el conocimiento y aplicación de valores alejados a los del régimen. Lo cual significaría la caída estrepitosa del régimen y la llegada desde la conciencia, de la democracia.

3.3 La gran reforma educativa

Termina la década de los años sesenta con una serie de pequeños cambios a nivel educativo, pero a pesar de estas modificaciones en los planes de estudio y pese a las diversas leyes emitidas con anterioridad, las transformaciones reales y tangibles en las escuelas y en el desarrollo de los estudiantes fue mínimo, puesto

¹²² *Ídem.*, p. 270.

que existían factores observados de manera aislada y no con una visión de interconexión (necesaria en las ciencias sociales), los cuales impidieron verdaderos cambios a largo plazo.

La llamada *Ley General de Educación* o *Ley Villar* es considerada el antecedente principal a la gran reforma educativa del fin de la era franquista. Esta ley observó la falta de conexión que preservaban los diversos niveles educativos, lo cual desencadenaba una ausencia de seguimiento en los contenidos por parte de los profesores de otros niveles educativos dentro y fuera de las instituciones, particularmente durante el bachillerato y el paso a la universidad. Otro factor fueron las edades de los escolares y la prematura entrada de éstos a algunos niveles educativos o bien su retraso, ya que podía haber niños de 10 años a punto de entrar a bachillerato o bien, jóvenes de 15 saliendo de la educación primaria; entre otras problemáticas.

Por su parte, la *Ley General de Educación* también observaba la necesidad de eliminar o al menos aminorar todo aquel rasgo de discriminación en las aulas, abriendo paso a la búsqueda de la diversidad y el respeto a la misma. De esta forma, se presentan los fines de la educación conforme a esta ley, los cuales son:

1. “La formación humana integral, el desarrollo armónico de la personalidad y la preparación para el ejercicio responsable de la libertad en el concepto cristiano de la vida y en la tradición culturas patrias; la integración y promoción social y el fomento del espíritu de convivencia [...].
2. La adquisición de hábitos de estudio y de trabajo y la capacitación para el ejercicio de actividades profesionales que permitan impulsar y acrecentar el desarrollo social, cultural, científico y económico del país.
3. La incorporación de las peculiaridades regionales, que enriquecen la unidad y el patrimonio cultural de España, así como el fomento del espíritu de comprensión y cooperación internacional.”¹²³

¹²³ Ley de 1970 (preámbulo) en Capitán Díaz, *op. cit.*, p. 272.

La mayoría de los españoles veía a la figura de Franco como eterna, lo que garantizaba a principios de la década de los años setenta, que dentro del franquismo todo estaba *atado y bien atado* como se decía. El almirante Carrero Blanco es nombrado vicepresidente en septiembre de 1969, y para julio del mismo año, el príncipe Juan Carlos Borbón es nombrado por el caudillo como el sucesor legítimo de la corona española a título de Rey.

Ante la fragilidad en su estado de salud el General Franco se vio obligado a nombrar para el cargo de presidente de la nación española a quien fuera su vicepresidente a partir de mediados de 1960: Carrero Blanco, quien no duraría mucho en este cargo, ya que cinco meses sería asesinado por un ataque terrorista perpetrado por ETA (*Euskadi Ta Askatuzuna*)¹²⁴ el 20 de noviembre de 1973. El sustituto sería Arias Navarro, ex regente de Madrid, el cual se limitaría a seguir las últimas órdenes de Franco, ya que éste moriría a los 83 años de edad el 20 de noviembre de 1975.

Tras la muerte del caudillo, el Rey Juan Carlos toma las riendas del gobierno y nombra a Adolfo Suárez presidente del ejecutivo el 7 de julio de 1976. Éste es el primer paso hacia la llamada transición política del franquismo hacia una democracia.

El Rey Juan Carlos I toma el cargo de Jefe de Gobierno y es justamente él quien empieza con las reformas políticas en España como un paso hacia la verdadera transición en pro de la democracia diciendo en su discurso de coronación el 22 de noviembre de 1975 lo siguiente:

“Hoy comienza una nueva etapa de la historia de España [...] Una sociedad libre y moderna requiere la participación de todos en los foros de decisión, en los medios de información, en los diversos niveles educativos y en el control de la riqueza nacional. Hacer cada día más cierta y eficaz esa

¹²⁴ Euskadi Ta Askatuzuna (País Vasco y Libertad). Movimiento separatista, de corte nacionalista con ideología marxista leninista del País Vasco. Caracterizado por la lucha armada y la provocación del terror para la obtención de sus objetivos.

participación debe ser una empresa comunitaria y una tarea de gobierno.”

125

Posterior a este discurso y ante las necesidades políticas, el Rey destituyó a Carlos Arias Navarro y ofreció la presidencia del gobierno a Adolfo Suárez en 1976, logrando modificar y “limpiar” a las cortes renovando diputados y senadores.

Durante el gobierno de Adolfo Suarez se obtiene el llamado *Sí* español con un 94% de apoyo por parte de la población demostrado en el referéndum en pro de la reforma política que llegaría a ver la luz tras las elecciones del 15 de junio de 1977 con el triunfo de los moderados de la Unión de Centro Democrático (UCD), la firma de los tratados de la Moncloa (como solución a la crisis económica de la época post franquista) y la llegada de la Constitución Española el 27 de diciembre de 1978.

“La transición de la dictadura a un régimen democrático parlamentario ha cambiado los supuestos de la educación política de las escuelas. Si antes se trataba de adoctrinar e indoctrinar a los jóvenes en la apología del dictador, su régimen y su trilogía familia-municipio-sindicato, ahora se trata, [...] de preparar a los jóvenes para vivir y participar activamente de una sociedad democrática [...].” ¹²⁶

Y es justamente en la Constitución de 1978 donde se refleja de manera clara y escrita la verdadera reforma española desde su artículo 1º, el cual expresa lo siguiente:

“Artículo 1.

¹²⁵ Fragmento del discurso de Coronación del Rey Juan Carlos I ante las Cortes de España el 22 de noviembre de 1975 <versión disponible en internet en> <http://www.vespito.net/historia/transi/muertesft.html>

¹²⁶ Mariano Fernández Enguita, *Reforma educativa, desigualdad social e inercia institucional. La enseñanza secundaria en España.*, Ed. Laia Barcelona, Barcelona, España, 1987, p. 129.

1. España se constituye en un Estado social y democrático de Derecho, que propugna como valores superiores de su ordenamiento jurídico la libertad, la justicia, la igualdad y el pluralismo político.
2. La soberanía nacional reside en el pueblo español, del que emanan los poderes del Estado.
3. La forma política del Estado español es la Monarquía parlamentaria.”¹²⁷

Con lo cual queda establecido el nuevo carácter político de España, democrático, respetuoso de la igualdad y la diversidad. Sin olvidar la especificación de la forma política que se llevaría a cabo a partir de ese momento.

Respecto a la enseñanza y la educación, la reforma constitucional se enmarca entre los artículos 20.1 al 149¹²⁸, donde temas de influencia para la educación y la enseñanza son de vital importancia al manejar cuestiones de censura, libertad de expresión, producción científica, académica y artística, entre otras.

A lo que se le llamó *reforma educativa* fue a una serie de modificaciones políticas y estructurales que van desde artículos constitucionales hasta planes y programas en escuelas básicas o rurales. En un principio la reforma educativa estuvo basada legalmente en el artículo 27 de la Constitución española donde se observan varios puntos de suma importancia.¹²⁹

Se plantea que se elimina la retórica de la escuela única de la época de la República, así como la escuela nacional católica del franquismo para llegar a una escuela democrática basada en el respeto a los derechos y obligaciones de los individuos, legitimados bajo la premisa de igualdad ante la educación y la libertad de enseñanza.

La *obligatoriedad y gratuidad de la enseñanza*; la cual estaba vigente en la Ley General de Educación del año setenta, se basa en la capacidad del Estado de extender este principio hasta los niveles secundarios y superiores.

¹²⁷ Constitución Española del 27 de diciembre de 1978 <versión disponible en internet en> http://noticias.juridicas.com/base_datos/Admin/constitucion.html

¹²⁸ Cfr. Ibíd.

¹²⁹ Cfr. Constitución Española, *op. cit.*

La educación no se vuelve absolutamente laica, si bien el Estado no impartiría clases de religión, no prohíbe la impartición ni recepción de este tipo de formación dando el derecho de cada individuo a elegir dependiendo de sus convicciones religiosas y políticas, donde el principio de *libertad de cátedra* queda afianzado.

Está la posibilidad de que los centros educativos privados existan siempre y cuando no violen las disposiciones constitucionales. Ante lo anterior es de entenderse que sólo el Estado puede emitir evaluaciones respecto al desarrollo académico y educativo, puesto que es él mismo quien está garantizado a la población su formación.

Por último, es de destacarse el nivel de autonomía de la educación universitaria, donde se eliminan grupos impuestos por alguna institución pública o política, llegando a lograr la autogestión donde la participación de todos los niveles dentro del ambiente universitario es la base de su fundación.

Después de varios intentos de reforma educativa profunda ante eventos políticos trascendentales, como el término del gobierno de Adolfo Suárez, el triunfo de éste en las elecciones 1981 y posterior dimisión en 1982. Se dio paso al triunfo contundente de la coalición comunista en las Cortes, nombrando como presidente español a Felipe González.¹³⁰

Es durante el gobierno de Felipe González que nuevas necesidades y propuestas aparecieron. Todo dentro de un contexto educativo marcado por disputas entre la izquierda misma, llegando a la *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo* (LOGSE) de 1990.¹³¹

Anterior a la reforma de 1990, existió la *Ley Orgánica Reguladora del Derecho de la Educación* (LODE) en 1985. Esta ley continuaba con los preceptos de la constitución española, agregando puntos respecto a *complementariedad* entre las diversas autoridades educativas y académicas, siempre bajo la supervisión del Ministerio de Educación y Ciencia, cuyo ministro en esa época era José María Maravall.¹³²

¹³⁰ Alfonso Capitán, *op. cit.*, p. 299.

¹³¹ *Ibidem.*, p. 299.

¹³² *Ibidem.*, p. 301.

Pero es con el nombramiento de Javier Solana como nuevo Ministro de Educación y Cultura, donde inician las transformaciones radicales de leyes anteriores a la LOGSE, ya que la LODE no solucionaba conflictos educativos existentes, sobre todo en cuestión de la calidad de la educación.¹³³

Durante este periodo, se distingue que “los conceptos fundamentales que tejen el discurso teórico-educativo de la reforma eran claros y precisos. A lo largo de sus cinco partes – el sistema educativo español y su reforma, la nueva configuración del sistema educativo, factores y procesos del sistema educativo, planificación de la reforma educativa, memoria económica- el ‘Libro Blanco’ [de 1989, previo estudio a la aprobación de la Ley] analiza la realidad educativa española y justo uno de los niveles educativos no universitarios; se definen en sus páginas las propuestas y directrices y las acciones jurídicas, organizativas y presupuestarias que la hagan posible.”¹³⁴

Para Álvaro Marchesi :

“La LOGSE fue una ley enormemente ambiciosa, ya que acometió al mismo tiempo múltiples transformaciones que eran necesarias para modernizar el sistema educativo. Sus principales objetivos pueden concretarse en los seis siguientes:

- 1) Extender la educación obligatoria hasta los 16 años
- 2) Establecer una estructura más adecuada de las etapas educativas
- 3) Transformar la formación profesional
- 4) Mejorar la calidad de la enseñanza
- 5) Cambiar el currículo
- 6) Conseguir una mayor equidad.”¹³⁵

¹³³ *Ibidem.*, p. 303.

¹³⁴ *Ibidem.*, p. 307.

¹³⁵ Álvaro Marchesi en “Presente y futuro de la reforma educativa en España”, *Revista Iberoamericana de Educación-Reformas educativas: mitos y realidades*, No. 27, septiembre-diciembre 2001 <versión disponible en internet en> <http://www.rieoei.org/rie27a03.htm>

La ley divide a la enseñanza en dos bloques: el régimen general, (incluía la educación infantil, educación primaria, educación secundaria, formación profesional de grado superior y educación universitaria); por otro lado se encontraba la enseñanza de régimen especial que comprendía a las artes y los idiomas.

La LOGSE establece límites de edad para ingresar a los niveles educativos; la *educación infantil* tenía como límite hasta los seis años de edad para el ingreso, el cual a su vez se dividía en dos ciclos, el primero hasta los tres y el segundo de los tres a los seis años de edad. Anteriormente el primer ciclo de enseñanza no era obligatorio, se logra su obligatoriedad con la Reforma.

La educación primaria marca una periodicidad entre los seis y doce años, y tendría un carácter global e integrador que significaba mayor conocimiento de su nación, de su comunidad y de su localidad, permitiendo la enseñanza del castellano y, de ser el caso, de una lengua materna y la impartición de clases en ambos idiomas, así como del desarrollo artístico y físico de los estudiantes.¹³⁶

La educación secundaria dividida en la secundaria obligatoria de los doce a las dieciséis años, el bachillerato a partir de los dieciséis años o la formación profesional que era de grado medio. Marchesi expone que:

“La ampliación de la educación obligatoria y gratuita dos años más, de los 14 a los 16 años, fue un objetivo ampliamente defendido por la mayoría de la sociedad. Dos tipos principales de argumentos fueron utilizados. En primer lugar, aquellos que otorgaban una especial relevancia al hecho de conseguir una mayor igualdad en el acceso a la educación y que valoraban sobre todo que estas enseñanzas se organizaran con un carácter comprensivo e integrador. En segundo lugar, aquellas otras razones que consideraban imprescindible reforzar la formación básica de los ciudadanos para que tuvieran más posibilidades de adaptarse a las demandas sociales del futuro.”¹³⁷

¹³⁶ Mariano Fernández, *op. cit.*, pp. 311-312.

¹³⁷ Marchesi, *op. cit.* <versión disponible en internet en> <http://www.rieoei.org/rie27a03.htm>

Lo que concierne a la transformación de la formación profesional, se buscó que ésta fuese la base para impulsar a los jóvenes hacia el empleo. Según Marchesi “La propuesta realizada supuso dos cambios importantes en relación con la situación anterior. El primero fue incorporar una formación profesional de base en el currículo de la educación secundaria, con el fin de que todos los alumnos tuvieran una formación general que combinara la enseñanza académica con la profesional. El segundo, establecer una formación profesional específica que se cursara al término de la educación secundaria obligatoria o del bachillerato y que debería ser el puente entre la educación general y el mundo laboral.”¹³⁸

Lamentablemente, algunas de las razones por las cuales este inicio de reforma no funcionó se debieron a factores particularmente económicos, ya que la creciente producción de profesionales especializados y el aumento del personal capacitado, mucho más culto y exigente, no era esperado por una España aún en recuperación.

La calidad de la educación se volvió el debate de moda entre intelectuales y políticos, ya que las necesidades que presentaban los políticos distaban mucho de los intelectuales, los cuales exigían una España culta, moderna y democrática en un ambiente político apropiado, donde lo imperioso era atender la recuperación y posterior rehabilitación de un campo económico-social propicio para el verdadero desarrollo, lo cual llevaba mucho tiempo.

“La calidad de la enseñanza fue uno de principales objetivos de la LOGSE. La ley dedicó un título específico a aquella y en él se desarrollaron algunos factores más directamente conectados con la calidad de la enseñanza: la cualificación y formación de los profesores, la programación docente, los recursos educativos y la función directiva, la innovación y la investigación educativa, la orientación educativa y profesional, la inspección educativa y la evaluación del sistema educativo. Sin embargo, las propuestas realizadas fueron excesivamente genéricas y fueron concretadas cinco años más tarde,

¹³⁸ *Ibíd.*

en 1995, en una nueva ley sobre “La Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros”¹³⁹

Sumamente polémico fue lo referente al cambio curricular siendo uno de los temas más importantes dentro de la Reforma.

Por un lado se tuvieron que tomar decisiones sobre los contenidos culturales que serían transmitidos a las nuevas generaciones. Por otro lado esa serie de decisiones tenían que observarse en la organización escolar (horarios, cursos, formas de evaluación, etc.,)

Es en este punto donde la transformación estructural del sistema educativo español se observa. Se tuvieron que hacer reformas políticas para poder lograr la división de toma de decisiones. Ahora había decisiones nacionales, autónomas y específicas de cada escuela. También “se definieron los objetivos educativos en términos de la capacidad de los alumnos; se modificó el sistema de evaluación; se dio una especial importancia al aprendizaje de procedimientos y actitudes; se incluyeron contenidos transversales vinculados a la educación en valores de los alumnos en todas las áreas curriculares.”¹⁴⁰

Es importante mencionar el último eslabón de la cadena educativa formada por la LOGSE, referente a la búsqueda de la equidad: La educación de *régimen especial*, que incluía áreas artísticas, educación para adultos y la llamada educación compensatoria. La *educación compensatoria* estaba dirigida a grupos que con anterioridad habían sufrido algún rezago educativo provocado por factores sociales, políticos, culturales, étnicos, económicos o de otra índole.¹⁴¹

Por otro lado, en materia de administración y gestión de la enseñanza, la Constitución española estableció nuevas competencias entre el Estado y las Comunidades Autónomas, enmarcado, como lo hemos mencionado, en la descentralización. Sin embargo, este proceso descentralizador ha tenido que ser paulatino, por el contexto histórico previamente delimitado.

¹³⁹ Marchesi, *op cit* <versión disponible en internet en> <http://www.rieoei.org/rie27a03.htm>

¹⁴⁰ Marchesi, *op. cit* <versión disponible en internet en> <http://www.rieoei.org/rie27a03.htm>

¹⁴¹ Mariano Fernández, *op. cit*, p. 319.

El modelo de descentralización de la administración del sistema educativo español distribuye las competencias entre el Estado, las Comunidades Autónomas, Localidades y centros de docentes.

“El **Estado** tiene reservado el ejercicio en exclusiva de las competencias que salvaguardan la homogeneidad y la unidad sustancial del sistema educativo y que garantizan las condiciones de igualdad básica de todos los españoles en el ejercicio de sus derechos educativos fundamentales, determinados por la Constitución. Son, en su mayor parte, competencias de índole normativa para la regulación de los elementos o aspectos básicos del sistema, aunque también cuenta con otras de carácter ejecutivo.”

De esta forma, son competencias exclusivas del *Ministerio de Educación, Cultura y Deporte* (MECD), en calidad de órgano de la Administración Central del Estado:

- “La promulgación de las normas básicas que concretan el derechos constitucional a la educación, a través del establecimiento de la ordenación general del sistema educativo y de la determinación de los requisitos mínimos de los centros de enseñanza;
- La cooperación educativa internacional;
- El establecimiento de la programación general de la enseñanza, la fijación de las enseñanzas mínimas y la regulación de los títulos académicos y profesionales válidos en todo el territorio español;
- La regulación de las enseñanzas básicas que garanticen el derecho y el deber de la lengua castellana, sin perjuicio de las competencias de las Comunidades Autónomas para la elaboración de normas y la adopción de las medidas que sean necesarias para garantizar el derecho de los ciudadanos al uso y conocimiento de sus propios valores lingüísticos;

- La Alta Inspección¹⁴² del sistema educativo, como instrumento de supervisión y control del cumplimiento de la normativa básica;
- La planificación general de inversiones en enseñanza de acuerdo con las previsiones que suministran las Comunidades Autónomas;
- La política de ayuda al estudio con cargo a los Presupuestos Generales del Estado;
- La titularidad y administración del Centro para la Innovación y el Desarrollo de la Educación a Distancia (CIDEAD) y de los centros públicos en otros países, y el régimen jurídico de los centros extranjeros en España; y
- La estadística educativa para fines estatales.”¹⁴³

Por su parte, las Comunidades Autónomas configuran sus propios sistemas de administración, reparten funciones y crean servicios en base a los estatutos que ellos mismos realizan.

“A las **Comunidades Autónomas** les corresponden competencias normativas de desarrollo de las normas estatales y de regulación de los elementos o aspectos no básicos del sistema educativo, así como las competencias ejecutivo-administrativas de gestión del sistema educativo en su propio territorio, con la excepción de las que están reservadas al Estado.”¹⁴⁴

En materia local, no se puede hablar de una administración educativa como tal, pero sí se reconocen las capacidades que tienen las corporaciones locales para cooperar con las administraciones estatales y autónomas en el buen desarrollo de la educación. Pero depende de las necesidades específicas.

Debemos observar que “un sistema educativo es, por naturaleza, algo dinámico que, por una parte, debe estar atento a los cambios sociales y, por otra,

¹⁴² En cada Comunidad Autónoma existe un órgano que tiene la capacidad para llevar a cabo las competencias estatales. Este órgano es la Alta Inspección.

¹⁴³ UNESCO, Oficina Internacional de Educación, *El desarrollo de la educación. Informe Nacional de España*, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, 2001, pp. 16-17

¹⁴⁴ *Ibidem.*, p. 17.

a los cambios y adelantos que se produzcan en los diversos campos del conocimiento, de modo muy especial en el científico, y que son los que van a condicionar los cambios correlativos en los currículos escolares.”¹⁴⁵

Es por esto que remarcamos a la LOGSE como un gran paso, más no el último. Diversas modificaciones se le hicieron hasta ser sustituida por la *Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes* (LOPEG) en 1995 y modificaciones que en estos momentos continúan siendo evaluadas.

Puede observarse que la Reforma Educativa a través de la LOGSE, significó la re asignación y de tareas por parte del Estado y de los organismos que lo conforman. La idea de mostrar a una España moderna y democrática comenzaba a ser visible, particularmente para el mayor interés por parte de los españoles: La Unión Europea.

3.4 Ingreso de España a la Unión Europea

El proceso de adhesión de España a la actual Unión Europea tiene una historia larga, que empieza desde el franquismo, a pesar de las creencias de que este proceso comienza con la llegada de la democracia a España. No obstante es de interés remarcar que este proceso político no se tomó con gran importancia dentro del contexto político español, donde la política nacional dominaba sobre la política exterior, particularmente a la que tenía que ver con la Europa occidental.

Después de la Segunda Guerra Mundial la recomposición europea e internacional comienza a marchas forzadas. España, preocupada por reducir los efectos del error que significó simpatizar con la ideología fascista alemana e italiana, empezó a sufrir algunos rezagos en materia de política exterior, algunos de los cuales ya han sido mencionados en el apartado anterior.

Un ejemplo de exclusión que vivió el régimen de Franco fue la omisión por parte de la Organización de Naciones Unidas (1946) y a la Organización del Tratado del Atlántico del Norte (1949), para ingresar a sus filas; pero esos casos no fueron los únicos. Si bien, estos ejemplos fueron a un nivel internacional, a

¹⁴⁵ *Ibidem.*, p. 24.

nivel regional las relaciones con los países vecinos, particularmente con Francia y Reino Unido hicieron que la participación de España en el proceso de integración europeo, iniciado con la creación en 1952 de la Comunidad del Carbón y del Acero (CECA), fuera mínima, sino es que nula.

Para que España empezara a ser tomada en cuenta a nivel regional, se dio un fenómeno inverso, donde el régimen se vio obligado a convencer primero a la sociedad internacional para después convencer a los europeos. Afortunadamente Estados Unidos, con su apoyo económico y por lo tanto político, dio al régimen la suficiente presencia como para comenzar diálogos, que en un principio tuvieron un carácter exclusivamente económico. Con el tiempo se dieron cuenta de que era necesario el compromiso político para la consecución de los objetivos de reincorporación económica e industrial de España.

Muy a pesar del sentimiento español de alta influencia cultural en el desarrollo de la Europa moderna y de progreso, los padres fundadores del ideario europeísta (Jean Monnet y Robert Schuman, por Francia, Konrad Adenauer en Alemania, Paul-Henri Spaak en Bélgica y Alcide De Gasperi en Italia) no veían a España como algo fundamental y muchísimo menos fundacional.

“La opinión de los padres fundadores sobre el papel de España en Europa queda reflejada en una conversación entre Pierre Mendés France y Charles De Gaulle, poco después del desembarco en Normandía, en el verano de 1944, acerca de la unidad Europea y los países que la conformarían; De Gaulle comentó: “Sin duda debemos construir Europa, con Bélgica, Holanda e Italia para empezar. España vendrá más tarde, cuando se libere de Franco.”¹⁴⁶

Palabras proféticas. España no entraría con plenos derechos a ser parte de esa Europa que planeaban construir, sino hasta 1986, más de 30 años después de la fundación de la CECA; además que España no mostró en esa época un interés real en participar en las negociaciones que resultaron en la conformación

¹⁴⁶ Julio Crespo, *op. cit.*, p. 32.

de esa Comunidad, ya que no consideraba al carbón y al acero lo suficientemente importante para negociar.

Sin embargo, esto cambió cuando se tocaron temas como la agricultura, donde España sí fungía un papel importante al ser un gran proveedor de alimentos a la Europa desabastecida de la post guerra. Logró ser considerada para negociar ante la posibilidad de la creación de una Comunidad Europea Agrícola. Sin embargo esta idea fue absorbida por la Organización Europea de Cooperación Económica (OECE) en 1955, brindándole la oportunidad de enviar a un observador en el foro de negociación.¹⁴⁷

España ingresó con plenos derechos a la OECE en 1958. De igual manera sucedió con el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional, gracias a la tarea diplomática española implementada por uno de los más acérrimos franquistas: Fernando María Castiella, quien duraría en el cargo un periodo de diez años, a partir de 1957, tiempo suficiente para dar un giro radical a la política exterior española, para suavizar su imagen hacia el exterior y afianzar sus objetivos al interior.¹⁴⁸

Las opiniones en las altas esferas franquistas respecto a su participación en el proceso de integración europeo estaban divididas, sin embargo, Franco se dio cuenta de que de una manera u otra España no podía permanecer aislada de este proceso económico-político, ya que en cualquier momento la influencia económica y posterior presión comercial aparecería, por lo que se tomaron las medidas necesarias.

En 1957 se firma el Tratado de Roma, el cual significaría la fundación de la Comunidad Económica Europea (CEE), beneficiando a España en caso de ser admitida, al menos parcialmente.

Si bien, este proyecto representaba una nueva alternativa de crecimiento para España, políticamente el Tratado de Roma y a la CEE planteaba objetivos políticos que España no quería cumplir y por lo tanto impedía su participación

¹⁴⁷ *Ibidem.*, p. 35.

¹⁴⁸ Abdón Mateos y Alvaro Soto, *El Franquismo. Tercera parte*, Arlanza ediciones, Madrid, 2002, pp.19-20.

plena en el proceso, por lo tanto el régimen de Franco, prefirió limitarse a ámbitos exclusivamente económicos.

Pero existe otro factor que obstaculizó la entrada de España a la CEE, y éste era que España no contaba con un representante en dicha organización, lo cual se solucionó hasta 1960 con el envío del Conde de Miranda como jefe de la delegación española ante las Comunidades.

Sin embargo, a pesar de los intentos, España quedó fuera un tiempo más por dos situaciones particulares: 1) Franco estaba interesado únicamente en el proceso económico, y consideraba que la parte política debía dejarse de lado, al menos por el momento o mientras él estuviera al mando; 2) las condiciones políticas de España continuaban siendo factor de aislamiento. Por otra parte el Parlamento Europeo aprobó el decreto propuesto por el alemán Willy Bilkerbach el 31 de diciembre de 1961, el cual establecía que aquellos países europeos que tuvieran la intención de ingresar a la comunidad debían tener un sistema de gobierno democrático¹⁴⁹, lo que nublaban las aspiraciones españolas por completo.

La solicitud era clara. España mostraba interés en pertenecer a la comunidad, económicamente, ya que el régimen sabía la incompatibilidad política existente.¹⁵⁰

A través del acercamiento con Bilkerbach, se planteó la posibilidad de que se abrieran las negociaciones para la adhesión de España como miembro pleno de la CEE. Para 1962, se vuelve a hacer un intento para reestablecieran las negociaciones para medir las posibilidades de adhesión en un futuro.

Francia y Alemania apoyaron a España, mientras que otras naciones decidieron no apresurarse a la petición (que por cierto ya se veía con miras hacia una apertura económica sí, pero también política), sin embargo las posiciones

¹⁴⁹ Julio Crespo, *op. cit.*, p. 73.

¹⁵⁰ El régimen franquista se caracterizó por la represión contra toda forma de oposición política y social. Persistió la falta de libertades y derechos en la sociedad española, la cual se veía facilitada por el aislamiento internacional en el que el régimen mantuvo a España después de la Guerra Civil. Existió un protagonismo por parte del sector militar dentro de la estructura social español. La Iglesia católica era el respaldo moral del régimen, el cual ayudó a afianzar la imagen de Franco como único líder, convirtiéndolo así en el caudillo de España.

antifranquistas dominaron e hicieron que se produjera un receso en las negociaciones.¹⁵¹

En 1963 el Consejo de Ministros retoma el tema de la adhesión de España. Pero se enfrentaron ante una absoluta negativa por parte de Bélgica y a la crisis desatada por Francia ante su veto hacia la solicitud de adhesión del Reino Unido, lo que provocó se detuvieran las negociaciones dos años más. Además de que la comunidad ya había dejado ver que su único interés era discutir cuestiones referentes a las problemáticas que el Mercado Común en expansión representaban a España, sin considerar siquiera una posible asociación.¹⁵²

En palabras de Miguel Artola en referencia a la economía española durante el franquismo a mediados de la década de los años sesenta menciona que:

“La economía española, a diferencia de la de los otros países de Europa occidental que estaban teniendo un elevado crecimiento con baja inflación, seguía siendo una economía anticuada, con desajustes, con rigideces debido al excesivo intervencionismo, carente de modernas técnicas y métodos de gestión, con escasa dimensión de las plantas industriales, de baja de productividad y competitividad. Esto explica el atraso económico y el aislamiento de [...] [los] mercados.”¹⁵³

Por la economía poco desarrollada en España, la solicitud de adhesión a la comunidad se enfocaba en el interés único por parte de los españoles (y no en un interés comunitario), lo cual fue evidente para la comunidad. Esto significó la limitación española, convirtiéndose en un país visto sólo como un socio comercial, ya que tampoco podían excluirlo como lo hicieron veinte años antes.

Ante la nueva solicitud española en 1964 de re abrir su caso, las opiniones dentro y fuera de la CEE no se hicieron esperar. Por un lado estaban aquellos que consideraban que su participación económica no dañaría la construcción europea basada en el libre mercado; por otro lado, algunos consideraban que si participaba

¹⁵¹ Cfr. Abdón Mateos, *El Franquismo. Tercera parte*, pp. 126-127.

¹⁵² Cfr. Abdón Mateos, *El Franquismo. Tercera parte*, p. 127.

¹⁵³ Abdón Mateos, *op. cit.*, p. 14.

en la comunidad, no importando de qué, contradecía los principios democráticos en los cuales se basaba la misma y a su vez, legitimaba el régimen de Franco siendo este aspecto el más delicado. El periódico *El Socialista* de España pronunció lo siguiente:

“El régimen de Franco nunca debe de ser aceptado en la CEE o cualquier otra organización en el mundo democrático, y esperamos que los socialistas europeos veten esta solicitud.”¹⁵⁴

Cabe agregar, que los regímenes socialistas tampoco estaban considerados democráticos, al menos no para aquellos miembros de la CEE de ese entonces, pero la crítica de este círculo español es válida y acorde al momento en el cual fue emitida.

El interés económico de España con la CEE permaneció hasta principios de la década de los años setenta, cuando empieza un entusiasmo por parte del régimen hacia la posibilidad real de integración, sobre todo porque países como Reino Unido, Dinamarca, Irlanda y Portugal aún no eran aceptados tampoco, a pesar de presentar sistemas políticos compatibles con los ya miembros de la comunidad, lo que daba tiempo a su vez a España de empezar a modificar su imagen hacia el mundo.

A nivel político, en primer lugar la designación del príncipe Juan Carlos como Rey de España por Franco. Por otro lado todo parecía estar en paz, por lo que turismo empieza a aumentar y a ser promovido. No hay que olvidar la posibilidad de una transición hacia la democracia parecía posible dentro de poco.

En 1967 la CEE ofrece a España un Acuerdo Preferencial. Así, es el 29 de junio de 1970 que, continuando con la política económica española, España firma un Tratado Preferencial con la CEE, el cual aumentaba las capacidades económicas nacionales (principal objetivo de Franco) y la dependencia agrícola hacia los productos españoles por parte de los ya miembros, los cuales abrirían las puertas al diálogo entre ambas partes, por supuesto en caso de que el régimen

¹⁵⁴ *El Socialista*, 22 de febrero de 1962 en Julio Crespo, *op. cit.*, p. 77.

decidiera por fin solicitar en plena forma, su adhesión a la Comunidad, iniciando así un proceso político que ya sería irrevocable.

Diversos fueron los cuestionamientos respecto a este Acuerdo por partes de izquierda y derecha en el interior de España, sin olvidar las divisiones dentro de los miembros de la comunidad.

Después de tres años con el Acuerdo, la crisis provocada por el asesinato de Carrero Blanco retrasó las negociaciones entre la comunidad y España para re negociar el Acuerdo Preferencial, y con la llegada de Arias Navarro como nueva cabeza de gobierno el temor al paro definitivo de las negociaciones se hizo latente. Sin embargo, y para beneplácito de las instituciones de la Comunidad, Arias Navarro tenía un discurso de apertura económica, de corte liberal y de ampliación política, es decir, pro adhesionista.

Pese a los avances diplomáticos, los últimos años del régimen fueron considerados los de mayor represión, el cual se resistía a desaparecer. *“una editorial de la revista The Economist bajo el título de ‘La Última Corrida’ describe el ambiente con mucha exactitud:*

“El régimen de Franco puede continuar agonizando durante meses, pero su comportamiento ahora es más bien el de un toro condenado a muerte.”¹⁵⁵

La política antiterrorista española aprobada el 26 de agosto de 1975¹⁵⁶ significó la implantación de la pena de muerte y consejos de guerras a todo aquel que fuera considerado subversivo o miembro de alguna organización terrorista que representara un complot a las instituciones nacionales. Este decreto se aplicó a once miembros de ETA y otras organizaciones, acusados por el asesinato de tres policías.

La sentencia provocó un sin fin de manifestaciones a nivel nacional e internacional, fueron retiradas las embajadas de los países miembros de la Comunidad a excepción de la irlandesa y se realizó un boicot de transportes con dirección a España. Lo anterior no detuvo las ejecuciones, lo cual obligó al regreso

¹⁵⁵ Julio Crespo, *op. cit.*, p. 149.

¹⁵⁶ *Ibidem*, p. 148.

de los embajadores, al término del boicot y por supuesto al diálogo diplomático y conciliador por parte de la comunidad.

Estos intercambios fueron favorecidos ante la grave enfermedad del General Franco, quien fallecería a los ochenta y tres años de edad, dando paso a la llegada de la democracia, la cual se había estado “preparado” desde la proclamación del Rey Juan Carlos de Borbón en 1969.

Antes de la designación de Adolfo Suárez como presidente de España por el nuevo Rey, éste, en su discurso ante las Cortes expresó su visión hacia Europa, diciendo que:

“La idea de Europa sería incompleta sin una referencia a la presencia del hombre español y sin una consideración del hacer de muchos de mis predecesores. Europa deberá contar con [que] España y los españoles somos europeos. Que ambas partes así lo entiendan y que todos extraigamos las consecuencias que se derivan. Es una necesidad del momento.”¹⁵⁷

A partir de ese lapso, el fin inmediato fue convencer a los miembros de la Comunidad de la nueva política democrática que arribaba de manera aplastante e irreversible en España, lo cual ya no impediría negociaciones a niveles políticos y diplomáticos. Se lograron buenos resultados al respecto. Sin embargo, el proceso de democratización era lento.

Por su parte, el Parlamento Europeo consideraba que era primordial el proceso de democratización finalizado, particularmente en lo referente a los partidos políticos y la apertura a su legalización, provocando serios debates entre los miembros de diversas organizaciones políticas, la comunista y la socialista, la liberal y la conservadora, los pro europeos y los anti europeos; llevando a discusiones interminables, optando por respetar la soberanía española respecto a esta decisión.

Para continuar con las negociaciones se acordó que era suficiente y muestra de gran voluntad la resolución de Arias Navarro de legalizar a todos los

¹⁵⁷ Julio Crespo, *op. cit.*, p. 159.

partidos políticos sin excepción, otorgar amnistía universal a disidentes y exilados políticos, así como el restablecimiento de derechos sindicales.

Después de las elecciones de 1977 y con la llegada de Felipe González a la presidencia española, el 28 de julio de 1977, se emite formalmente la solicitud de ingreso de España a la CEE, a su vez el 22 de noviembre del mismo año España se convertía en el décimo miembro del Consejo de Europa.¹⁵⁸

Las negociaciones continuaron mientras el proceso de consolidación democrática seguían en marcha, a diferencia de otros países ya miembros a la CEE, España se caracterizó por contar con la unanimidad política, lo que facilitó el diálogo entre las diversas facciones para con las instituciones de la comunidad. En este contexto era posible enviar a cualquier representante de España ante las comunidades, contando con la seguridad de que éste seguiría con los objetivos nacionales más que por obligación, por convicción.

Sin embargo, nuevos retos se agregaron a esta renovación nacional: la crisis del petróleo de 1979 y el rechazo francés al ingreso de España a la CEE, por cuestiones agrícolas, que provocaron un retraso considerable en materia de negociación junto con su vecino Portugal. Pero a pesar de innumerables obstáculos en diversas rondas de negociación, España llega a 1985 con casi todo el proceso de adhesión cubierto.

La democratización era el principal requerimiento para ser considerada para el proceso de adhesión y había que presentar pruebas indiscutibles de la voluntad política española al respecto. Es aquí donde el sistema educativo español se convierte en el espejo del proceso de reforma nacional.

La reforma educativa demostró ser global, es decir, de vinculación con todos y cada uno de los sectores del sistema de organización español. Generó todo una movilización social, la cual se caracterizó por el análisis profundo del funcionamiento educativo en un marco de su construcción social, además de realizarse durante el mismo lapso de tiempo que otras reformas trascendentales.

¹⁵⁸ Julio Crespo, *op. cit.*, p. 198. Cabe mencionar que este hecho resultó particular, por ser el primer país europeo en ser admitido en dicho consejo sin ser aprobado antes de haber desarrollado y presentado una Constitución democrática.

Este cambio profundo se observa desde la nueva organización del sistema educativo. Aparecen nuevos horarios, participación de otros actores de la vida escolar (padres de familia y sociedad civil en general); así como los nuevos contenidos, todo acorde a los tiempos que se vivían en el momento.

La democratización se vio desde el momento en que dentro de aulas de escuelas comunes, se integró a estudiantes con capacidades diferentes, brindándoles así la oportunidad de acceder a nuevos contenidos y corrientes de pensamiento científico, de igual forma que a los alumnos que no cuentan con algún impedimento físico o mental.

La apertura a nuevos pensamientos científicos y corrientes filosóficas a las aulas españolas representaba un acercamiento con otros sistemas educativos dentro de la CEE, los cuales ya gozaban de la apertura en cuanto a contenidos y por tanto en su calidad.

La misma reforma exigía a su vez un replanteamiento de la distribución de presupuestos dirigidos hacia la educación, lo cual la Unión Europea también debió haber sido considerada (positivamente) como un aspecto de democratización (modernización, apertura, etc.)

Es importante mencionar que bajo la presidencia italiana de la CE de 1985 se discutieron algunos temas que habían permanecido como pendientes como los derechos de pesca y política social. Finalmente el 12 de junio de 1985 se ve la adhesión de España a las CC EE., como una realidad.

El 12 de junio de 1985 España firmó un tratado por el que se convirtió en miembro de la Comunidad Europea en un solemne acto en el Palacio Real de Madrid. El rey de España que presidía la ceremonia, se dirigió a los asistentes en los siguientes términos:

“Si vuestros países son Europa, también lo es España por su cultura y su voluntad secular. Al amanecer de la era moderna, al constituir una comunidad internacional, España estaba presente como uno de los primeros Estados nación constituido en nuestro continente [...]. Antes, España, este país que vivió durante siglos con las culturas Islámicas y Hebreas; este país que estableció su país en una empresa transeuropea

llamada América nunca deseó dejar de ser europeo. A través de la historia España ha estado presente en los principales esfuerzos de Europa y ha tenido la intención de continuar en este papel.”¹⁵⁹

El 1 de enero de 1986 comenzó una nueva etapa para la historia de España, Europa y la CE.

El proceso democratizador no estaba concluido del todo, a pesar de que España ya formaba parte de la CE. La adhesión significó un paso más dentro de la transición española hacia la democracia. La reforma educativa contribuyó a la concientización de la sociedad española respecto al significado de pertenecer a la Comunidad Europea. La idea del trabajo en equipo tal vez no sea cuantificable, pero si es perceptible.

En la actualidad España juega un papel muy importante para la Unión Europea al ser su principal interlocutor con América Latina. Y eso sólo fue posible a través del fortalecimiento de vínculos que la democratización educativa favoreció y sigue favoreciendo.

Hoy en día el reto de la inclusión social está en constate debate. Por su parte, España ha implementado ciertas políticas en su sistema educativo que buscan ser el reflejo de lo que la democracia española representa, utilizando al aula escolar como principal indicador de las tendencias sociales.

3.5 La experiencia española en la inclusión social a través del aula

En el informe de la *Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI*, de 1996, se afirma que la educación no es una simple herramienta por la que los seres humanos adquieren conocimiento o habilidades básicas, sino que es una herramienta primordial en el desarrollo social y personal, algo indispensable que la humanidad utiliza para la consecución de ideales como la paz, la libertad y la justicia, así como:

¹⁵⁹ Julio Crespo, *op. cit.*, p. 246.

“[...] uno de los principales medios disponibles para fomentar una forma más profunda y armoniosa del desarrollo humano y de ese modo, reducir la pobreza, la exclusión, la ignorancia y la guerra.”¹⁶⁰

Esta visión permite percibir que la educación debe verse, no como un privilegio para unos pocos sino como un derecho de todos. La vinculación que tiene lo anterior con la inclusión no parece ser clara, sin embargo, si tomamos en cuenta que la *Carta Universal de Derechos Humanos* de 1948 estableció a la educación como un derecho humano básico; la línea a seguir es cómo la educación, a pesar de ser una herramienta para lograr la consecución de la inclusión social, es a su vez un factor reformable hacia la inclusión es decir, se convierte en un objeto inclusivo.

La inclusión social y la educación deben ir de la mano. Experimentos dentro del aula han reflejado que es posible el respeto a la diversidad de ideas, de orígenes, de formas de vida y de capacidades.

Si bien el aula puede ser utilizada para observar a escala el funcionamiento de la sociedad, no se debe caer en generalidades.

Es importante remarcar que, la reforma educativa española al convertir a su sistema educativo en un ejemplo de lo que significa ser democrático, reconocía las necesidades sociales de los ciudadanos. Entendiendo como necesidad social a todo aquello que hace que una persona pueda vivir en su entorno.

Según Sylvia Schmelkes, entre esas necesidades sociales encontramos:

- 1) “Comunicarse. [...] la escuela está llamada a proporcionar esta competencia, y no es necesario enfatizar en la importancia de la capacidad de leer, hablar correctamente y escribir, aunque es evidente que ello no agota la competencia de la comunicación. La expresión artística es una forma de comunicación que debe ser desarrollada también por la escuela.
- 2) Contar con elementos para entender al otro y a los otros. [...] ubicar a lo otro y a los otros en tiempo y espacio. Significa que la escuela proporciona

¹⁶⁰ UNESCO, *Temario abierto sobre Educación inclusiva*. Materiales de apoyo para responsables de políticas educativas, UNESCO, Santiago de Chile, mayo 2004, p. 16.

oportunidades para ser escuchado y para aprender a escuchar, así como para aprender a preguntar. Pero también exige que la escuela proporcione elementos para entender y valorar la diversidad y para aprender que el respeto al otro es valor fundamental para toda convivencia, inclusive la conflictiva.

3) Enfrentar problemas y resolverlos de manera individual pero, preferentemente, en equipo. [...].

4) Desempeñarse de manera adecuada en un ambiente democrático, entendiendo la democracia [...] no sólo como una forma de gobierno, sino sobre todo como una forma de vida. Esta necesidad social le exige a la escuela que brinde a los alumnos múltiples oportunidades para participar, para tomar iniciativas, para cuestionar reglamentos, para reflexionar sobre la convivencia, para tomar decisiones y vigilar que se cumplan, para interactuar respetuosamente, pero con exigencia, con las autoridades (comenzando por el docente) [...]

5) Valorarse a sí mismo. [...]. Esto significa que la escuela debe trabajar la autoestima de los alumnos, lo que a su vez significa fortalecer, nuevamente, el respeto como la base misma de la convivencia.”¹⁶¹

La educación desarrolla capacidades de comunicación en el individuo. El entablar protocolos de diálogo facilita la promoción permite nuevos códigos de acercamiento humano, donde todos los sentidos pueden ser utilizados. Es por ello, que la promoción del arte y la cultura a través de la educación es prioritaria.

El respeto hacia el otro también proviene de un proceso de aprendizaje. La repetición de patrones sociales es posible gracias a las normas y valores que se establecen dentro de la vida de la escuela o en el aula misma. Estas normas se reproducen de manera cotidiana en todas las estructuras sociales.

Por consecuencia, el punto tres tiene coherencia. El trabajo en equipo para la convivencia pacífica y de solución de conflictos es el resultado del seguimiento y

¹⁶¹ Sylvia Schmelkes, “Reforma curricular y necesidades sociales en México”, *Cero en conducta*, No. 17, año 14 (1999), pp. 4-5.

aplicación de las reglas establecidas previamente y que refieren inmediatamente a la civilidad.

La civilidad conlleva a la democracia. La democracia como un estilo de vida debe verse como el respeto a la diversidad y la aceptación del otro por sí mismo, lo que produce un ambiente pleno donde las opiniones de todos son tomadas en cuenta. Ante ese refuerzo de individualidad, se debe entender a la necesidad social de valorarse a sí mismo como la consecuencia más lógica de la democracia.

La inclusión social tiene por base el reconocimiento de la individualidad.

Cuando España comienza con la reforma educativa observa que ante “la progresiva disminución de barreras entre los países de la Unión Europea, la tendencia a una sociedad más plural y multicultural, y las políticas económicas compartidas, fundamentalmente, constituyen un ámbito común en el que los problemas dejan de tener un carácter local para convertirse en problemas hasta cierto punto compartidos.”¹⁶²

Es por eso que la reforma educativa española se caracterizó por buscar el reconocimiento de todos aquellos individuos o grupo de individuos que durante el régimen franquista fueron discriminados.

Como consecuencia se comenzó a hablar de crear un sistema educativo, donde la educación inclusiva¹⁶³ fuera la principal característica.

En la actualidad, España cuenta con un sistema educativo preocupado por atender las necesidades que implican la diversidad. Cuentan con programas específicos de atención educativa.¹⁶⁴

¹⁶² *Ibidem.*, p 8

¹⁶³ Enfoque educativo basado en la valoración de la diversidad como elemento enriquecedor del proceso de enseñanza aprendizaje y en consecuencia favorecedor del desarrollo humano. El concepto de educación inclusiva es más amplio que el de integración y parte de un supuesto destino, porque está relacionado con la naturaleza misma de la educación regular y de la escuela común. La educación inclusiva implica que todos los niños y niñas de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, incluidos aquellos que presentan una discapacidad. Se trata de una escuela que no pone requisitos de entrada, ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo, para hacer realmente efectivos los derechos a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación. En la escuela inclusiva todos los alumnos se benefician de una enseñanza adaptada a sus necesidades y no sólo los que presentan necesidades educativas especiales. *Cfr.* <versión disponible en internet en> <http://www.fonadis.cl/index.php?seccion=14&letra=0>

En su mayoría, estos programas están enfocados a contrarrestar aquellas situaciones que en el pasado provocaron algún tipo de rezago escolar.

A su vez los programas que presenta el sistema educativo español en la actualidad cubren un gran espectro poblacional. En ningún momento las acciones y principios se limitan a ciudadanos españoles. Mostrando ser un sistema educativo democrático, donde las capacidades, creencias, nacionalidades, cualidades o género, no interesan.

Es importante mencionar que dentro de todos los programas anteriormente mencionados, existe uno que sobresale de los demás. Nombrado como de *Integración tardía al sistema educativo*, éste está enfocado a asimilar al sistema educativo a aquellas personas que provienen de otras naciones. Es aquí donde la migración se ha convertido en un reto para el sistema educativo español. No es fácil tratar de homologar conocimientos, ya que el proceso de integración puede volverse complejo por el bagaje cultural que acompaña al migrante.

También se reconoce la importancia de la participación de los padres de familia en el proceso de integración al sistema educativo.

España trata de compensar errores del pasado en materia educativa, sin detenerse en ello. La marcha inclusiva continúa.

Sin embargo, a pesar de los esfuerzos españoles, aún existen cuestiones educativas específicas, que si bien no existen por su planteamiento en sí, surgen por la manera en la que se abordan sus soluciones. Según el Informe Nacional de España en materia de desarrollo educativo de 2001 emitido por la UNESCO, estas problemáticas son:

- a) Atención a los aspectos cualitativos del sistema educativo
- b) Homologación y vertebración del sistema educativo
- c) La educación y los medios de comunicación social
- d) La educación y las nuevas necesidades de la familia
- e) El fenómeno de la inmigración

¹⁶⁴ Cfr. Anexo, p. 123.

En lo que a homologación de sistemas educativos se refiere, España, a través del Acuerdo de la Asamblea General de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE), celebrada el 8 de julio de 2002, declaró oficialmente la aceptación de los principios expresados en la Declaración de Bolonia por parte de las universidades españolas pertenecientes a esta Conferencia, expresando lo siguiente:

“La Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas apoya los principios enunciados en la Declaración de Bolonia y la configuración de un espacio europeo de la educación superior; un espacio basado en la tradición europea de la educación como servicio público, abierta por tanto a toda la ciudadanía, que tiene por objetivo la formación permanente tanto para el desarrollo personal como para el de la sociedad en su conjunto. Asimismo, la CRUE apoya la concepción de un espacio europeo de la educación superior que respete y valore una de sus principales características: la diversidad de instituciones y sistemas educativos en un entorno plurilingüístico y plurinacional.”¹⁶⁵

Con lo anterior se refuerza la participación de España en el Espacio Europeo de la Educación Superior, la promoción del acceso universal a la educación superior, así como el apoyo a la movilidad estudiantil y docente, sin olvidar la priorización de mejoras cualitativas en materias y áreas que puedan responder a la demanda competitiva que presenta la Unión Europea a España.

La homologación y vertebración de títulos poco a poco ha ido lográndose, sin embargo está en constante evaluación por lo que no podemos considerar que sea un tema cerrado a debate. De la misma manera, el fenómeno de la inmigración.¹⁶⁶

¹⁶⁵ Acuerdo de la Asamblea General de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE), *La Declaración de Bolonia y su repercusión en la estructura de las titulaciones en España.*, 8 de julio de 2002 <versión disponible en internet en> http://eco.unex.es/documentosvicecalidoc/documentoseees/Posicion_CRUE_080602.pdf

¹⁶⁶ Cfr. Acuerdo de la Asamblea General de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE), *La Declaración de Bolonia y su repercusión en la estructura de las titulaciones*

En lo que a la educación y su relación con las nuevas necesidades de la familia española puede observarse que la conformación de la familia española en la actualidad ha sido modificada. Al parecer, España dejó de ser un país con una estructura familiar tradicional. Hoy en día las familias monoparentales son algo cotidiano. En algunas ocasiones, la incursión de la mujer al mercado laboral también ha influido en la materia educativa, sobre todo cuando se busca una participación más activa por parte de los padres en la comunidad escolar de sus hijos. Por mencionar algún ejemplo.

El trabajo de España para encontrar soluciones reales a sus problemáticas educativas ha sido una constante, sin embargo aún existen visibles. Actualmente existe una nueva ola de reforma en el sistema educativo español. Aceptar que se tiene que estar en constante cambio ha significado una herramienta eficaz para hacer frente a los retos que se le presentan. No sólo dentro del sistema educativo, sino de manera global.

En el informe 2007 de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) de España respecto al panorama de su educación, expresó que en la actualidad existe más de una cuarta de la población adulta en España que cuenta con título de educación superior, lo que ha sido resultado de la búsqueda del acceso equitativo a niveles educativos obligatorios, logrando así aumentar de 24% de adultos titulados en 1995 a 33% en el año 2005; lo que supone ha contribuido al aumento de adultos que tienen empleo que una remuneración acorde a su nivel de estudios: “Estas ventajas para el empleo de los que alcanzan un mayor nivel educativo son todavía más notables en el caso de las mujeres: aquéllas que completan la educación superior tienen tasas de ocupación muy superiores a las mujeres sin estudios o sólo con educación primaria (para España 79% y 31% respectivamente).”¹⁶⁷

Hay que señalar que en los últimos años, la entrada a la universidad se ha reducido pasando de 47% a 43% en el periodo 2000-2005. No obstante, el número

en España <versión disponible en internet en>
http://eco.unex.es/documentosvicecalidoc/documentoseees/Posicion_CRUE_080602.pdf
¹⁶⁷ OEI, *El Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE 2007, Informe Español*, pp. 13 y 23.
<versión disponible en internet en> <http://www.mec.es/multimedia/00004656.pdf>

de titulados no ha sido afectado, ya que, como se ha señalado anteriormente, éste ha aumentado en el mismo periodo.¹⁶⁸

A pesar de que las mujeres en España han logrado niveles de ocupación superiores a años anteriores, la remuneración que reciben por el mismo no siempre es equivalente a la de un hombre con el mismo nivel de educativo.

La OCDE plantea que “[...] en los últimos siete años España ha experimentado una tendencia a la reducción en las diferencias salariales entre los distintos niveles educativos.

En 1997, la distancia entre la remuneración de aquellos con estudios superiores y los que habían completado estudios secundarios obligatorios o inferiores era de 73 puntos. En 2004, la diferencia se había reducido a 47 puntos. De esta manera, España se acerca al modelo de países como Suecia (donde la diferencia es de 40 puntos).”¹⁶⁹

Sin embargo, España aún tiene índices altos respecto a la distribución del salario a mujeres con título superior. Según éste informe: “En todos los países de la OCDE los mayores niveles de formación se ven remunerados con mayores sueldos. España es uno de los países en que las diferencias en el sueldo entre los niveles de formación más altos y los más bajos son menos acusadas, salvo en el caso de las mujeres. [...] El sueldo de las mujeres españolas entre 30 y 44 años con estudios obligatorios es un 65% del de los hombres en su misma situación formativa. Ésta diferencia se reduce cuando se trata de la educación universitaria, donde el sueldo de las españolas es el 76% del de los hombres, la cifra más elevada en todos los países considerados.”¹⁷⁰

Estas cifras son sólo una muestra de la situación actual respecto a la educación en territorio español. Se pueden observar avances importantes en materia de equidad a través de la educación superior en España, aunque no ha sido suficiente, pero el trabajo continúa.

¹⁶⁸ *Ibíd.*, p. 37.

¹⁶⁹ *Ibíd.*, p. 26.

¹⁷⁰ *Ibíd.*, p. 27.

Conclusiones

Después de la Segunda Guerra Mundial, Europa estaba destrozada. Kilómetros de campos fértiles quedaron inservibles, miles de hombres murieron, las mujeres salieron a trabajar, modificando así, su rol de género; empobrecidos políticamente ante una economía desahuciada, Europa optó por unirse. Hoy contamos con la Unión Europea: unión de voluntades políticas, económicas y sociales.

La Unión Europea tiene por miembros a estados reconocidos como productores y promotores de la cultura universal, es por ello que no sorprende el peso que la educación y la cultura tienen para la comunidad.

Sin embargo, las voluntades quedan de lado, frente a las realidades. Europa, como continente, es diverso y multicultural. Cuando aún no se formaba la Unión Europea como organización regional, esta diversidad era importante, se presumía, se exportaba y no era considerada como un reto que debía asumirse para lograr la unidad.

La Unión Europea poco a poco ha logrado eliminar todo tipo de fronteras, incluyendo la cultural, no obstante, existen factores externos que también afectan la consecución de objetivos comunes, como la inclusión social. Por ejemplo, el fenómeno de la inmigración representa un gran reto para la inclusión social al interior de la Unión Europea.

Ante ello, los dirigentes de la Unión Europea reconocen el poder de la educación y lo han utilizado. Han logrado una homologación educativa importante entre sus estados, lo que ha facilitado el planteamiento y cumplimiento de objetivos comunes. El concepto de inclusión social en esta investigación es un buen ejemplo.

Este es un concepto creado por europeos, para los países miembros y sus habitantes, con un vocabulario usado por sus funcionarios para el entendimiento de su población, lo que demuestra la capacidad de adaptación y renovación por parte de la estructura de la Unión Europea ante la dinámica internacional.

En este ámbito, la educación ha sido una herramienta utilizada recurrentemente. El desarrollo de políticas educativas para la promoción de la

tolerancia y respeto a la diversidad ha sido una constatación, particularmente como prevención a conflictos sociales mayores. Es aquí donde España es un ejemplo de éxito.

España, durante casi cuarenta años, fue gobernada por Francisco Franco quien, con mano dura, dirigió a su pueblo por medio de la represión, censura y la persecución.

Durante el *franquismo*, España se caracterizaba por estar en un aislamiento económico y político fuera del sistema capitalista de la época, en comparación claro, con sus vecinos europeos occidentales.

Durante la segunda mitad de la década de los años sesenta, comienza una oleada transformadora en Europa. España no pudo quedarse fuera de esta influencia.

Comienzan los cambios a nivel económico a través de excelentes estrategias políticas, sin embargo, éstos no trajeron muchas modificaciones al estilo y nivel de vida de la población española.

No obstante, los franquistas jamás imaginaron que esa apertura económico-comercial con sus vecinos serviría de rendija por donde se colarían ideologías y modelos sociales nuevos; que ayudarían a terminar de minar los cimientos, hasta ese momento firmes, del franquismo con un elemento principal por aliado en la transición: la educación.

La transición española hacia la democracia fue un proceso paulatino, y a pesar de considerarse al franquismo como una etapa oscura en la historia española, es en este periodo donde se comienzan a observar movimientos con miras hacia la reforma global. España pasó del ostracismo a una apertura total.

El General Franco se encargó de manejar la educación con el fin de conservar su mandato. Pero cuando el franquismo iniciaba a debilitarse, no hubo más remedio que comenzar con las reformas. Se llevaron a cabo reformas en lo económico, político y cultural, pero tuvo que llegar la caída del régimen para poder observar una reforma social.

Esta reforma social comenzó a partir de una reforma educativa profunda. La educación fue el arma más eficaz para afianzar la democracia en España, lo que

le permitió desarrollar una capacidad de diálogo aún mayor que cuando Franco vivía.

La reforma educativa preparó a la población española para el cambio. Estableció bases de convivencia nacional, es decir, el reconocimiento de la autonomía de las provincias españolas, favoreció el entendimiento político, lo que a su vez promovió la idea de unidad para lograr el progreso, pero no por medio de la imposición, vista durante el franquismo, sino a través de la conciliación.

España consiguió demostrar que podía con el paquete que representa ser una democracia. De ahí la aceptación de su solicitud para formar parte de la Unión Europea, la cual, con anterioridad la había rechazado, no porque Franco estuviese vivo, sino por lo que significaba él ante la unión de estados defensores de los derechos humanos y de una economía diversificada.

España aceptó los nuevos lineamientos que las organizaciones internacionales imponían, pero también exigió los derechos que se le brindaban por formar parte de ellas.

España tuvo que demostrar que era capaz de estar al nivel de desarrollo de sus vecinos europeos. La educación sirvió como promotora de los derechos humanos, de la tolerancia y del valor de la diversidad, pero también preparó a la población ante los nuevos retos (derechos y obligaciones) que representa vivir en democracia.

Los salones de clase se convirtieron en pequeños laboratorios sociales, mediante los cuales se puede observar el engranaje social a escala. Es por ello que si España busca ser una nación inclusiva se debe de comenzar con una educación incluyente. Por lo que el sistema educativo español se caracteriza por estar en constante cambio, ya que responde a las necesidades específicas de un contexto histórico y social determinado.

Actualmente, a través del seguimiento de la Declaración Bolonia, España continúa fortaleciendo compromisos con la comunidad. Los cambios constantes en cuanto a políticas educativas se refieren, responden a la realidad internacional y regional en movimiento. La homologación de títulos es la respuesta a las exigencias del nuevo mercado laboral. Ha sido un proceso largo y muy evaluado,

sin embargo el quedarse atrás en este tipo de procesos no es una opción para España, la cual se ha caracterizado por su capacidad de adaptación ante los retos que se le presentan.

La influencia de la experiencia española ha cruzado fronteras. América Latina funge como su principal seguidor, pero es México el que, por todo el bagaje histórico y cultural, se ha convertido en su imitador, demostrando una vez más que sigue siendo un modelo a seguir. Por esta transición democrática exitosa España es considerada por la Unión Europea como el principal vínculo con otras regiones del mundo, un eslabón que llegó en el momento preciso, para la expansión transfronteriza de los nuevos ideales europeos.

A continuación puntualizaré una serie de conclusiones generales, a fin de exponer propuestas a las problemáticas que se han presentaron a lo largo de la investigación:

- La educación debe ser vista con la importancia que merece, ya que es por medio de ésta, que se pueden conseguir objetivos de desarrollo nacional con impacto internacional. Una estructura educativa fuerte crea y mantiene estados fuertes, verdaderos actores internacionales. Determina el rumbo de convivencia de las sociedades al interior de los estados, que a su vez se refleja en lo internacional.
- Entendida la importancia de la educación, los internacionalistas debemos prestar mayor atención a todos aquellos procesos educativos que se presenten, comprendiendo que no es únicamente una tarea docente. Educar representa crear conciencia, despertar el respeto sincero por el otro en calidad de iguales. Desde la trinchera del internacionalista, educar debe de ser algo más que alfabetizar.
- La globalización ha aumentado la desigualdad, es por eso que se han tomado ciertas medidas para disminuir los efectos negativos producidos por el fenómeno, como lo es el concepto de inclusión social. Por lo tanto, el principal reto de la educación en la actualidad es el combate a la desigualdad en pro de la inclusión.

- La reforma educativa española brindó las armas suficientes para reestructurar a una sociedad marcada por casi cuarenta años de represión y paternalismo. España entendió que para desarrollarse, con el apoyo de sus vecinos y nuevos socios europeos, era necesario hacer una depuración de elementos que el franquismo había instalado. Algunas instituciones fueron eliminadas (censura, ostracismo económico y cultural, etc.), otras adaptadas al nuevo contexto histórico (Constitución y reforma educativa), pero algunas se mantuvieron (diálogo con la iglesia y ejército) Es, por tanto que, la reforma educativa sí fue determinante para la aceptación de España como miembro de la Unión Europea.
- Por último, es necesario agregar que la experiencia española, al ser un caso tan exitoso, se convirtió en un modelo a seguir en América Latina, particularmente, en México. Se considera que el caso mexicano es muy similar a la transición democrática española. Sin embargo, existen diferencias importantes, que hacen inviable la aplicación de planes y programas (particularmente a nivel educativo) españoles en México, las cuales son:
 - a) España venía de una dictadura de corte militar, monopartidista que concluyó a mediados de la década de los años setenta; México, en la misma época vivía el apogeo partidista implantado por el Partido Revolucionario Institucional (PRI), desde 1929.
 - b) España vivió su transición democrática en un contexto de Guerra Fría, siendo considerado un país estratégico ante los ojos de occidente, particularmente como aliado en la detención del comunismo en Europa, lo cual significó apoyo en su proyecto democrático; México vivió su transición fuera de la Guerra Fría, con un hegemon por vecino y sin la amenaza del comunismo, donde la exigencia de una apertura política tangible, se volvió obligación.

- c) España era claramente una dictadura, donde se suprimieron las garantías individuales; México era considerado un país democrático, defensor de los derechos humanos y de las garantías individuales.
- d) La reforma educativa en España reconoció la autonomía de sus provincias, respetando su organización política y social; México no tiene grupos autónomos organizados en naciones, es una federación dominada por un poder central, la autonomía de los Estados de la República es relativa.
- e) Las autoridades mexicanas no han contemplado factores contextuales para la aplicación de políticas sociales y educativas que, originalmente respondían a las necesidades de España, hace más de 25 años.

Fuentes

Fuentes bibliográficas

1. Alcántara S., Armando, Pozas H., Ricardo y Torres, Carlos A, *Educación, democracia y desarrollo en el fin de siglo.* (coord.), Siglo XXI, México, D.F., sin año, pp. 288.
2. Carretero, Mario, *Constructivismo Social y educación*, Edit. Aique, Argentina, 1993. pp.126.
3. Capitán Díaz, Alfonso, *Educación en la España contemporánea*, Edit. Ariel S.A., 1ª edición, Barcelona, España, 2000. pp. 331.
4. Castañeda Sabido, Fernando, Cuellar Vázquez, Angélica (coords.) *Redes de inclusión: la construcción social de la autoridad*, FCPYS-UNAM, México D.F. 1998. pp. 271.
5. Cid Capetillo, Ileana (comp.), *Los sujetos de las Relaciones Internacionales en Lecturas básicas para la introducción al estudio de Relaciones Internacionales*, FCPYS-UNAM, México D.F. 2001, pp. 194.
6. Comisión Europea, *Hechos y cifras clave sobre Europa y los europeos*, Comisión Europea, Bruselas, 2005, pp. 79.
7. Crespo MacLennan, Julio, *España en Europa, 1945-2000. Del ostracismo a la modernidad*, Marcial Pons Historia, Madrid, 2004, pp. 392.
8. Delors, J., *La educación encierra un tesoro. Informe de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*, Madrid, 1996, Ed. Santillana, pp. 318.
9. Dieter Nohlen, *Diccionario de ciencia política*, Edit. Porrúa, Tomo I, México 2006, pp. 270.
10. Dorsh, Friedrich, *Diccionario de Psicología*, Editorial Herder, Barcelona, España, 1985, pp. 236.
11. Fernández Enguita, Mariano, *Reforma educativa, desigualdad social e inercia institucional. La enseñanza secundaria en España.*, Ed. Laia Barcelona, Barcelona, España, 1987, pp. 250.
12. Ferrer Guillermo y Chalé Gloria, *Globalización y retos educativos*, Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América, México D.F., 1999.
13. Garratt, Chirs y Robinson, Dave Groves, *Descartes para principiantes*, Edit. Era Naciente. Documentales Ilustrados, Buenos Aires, Argentina, 2006, pp.176.

14. Herrera Gómez, Manuel, *Elementos para el análisis de la cultura postmoderna*, Edit. Tecnos, Madrid, España, 2007. pp. 207.
15. Howard C. Warren, *Diccionario de Psicología*, Fondo de Cultura Económica, 14ª reedición, México, D.F., 1985, pp. 383.
16. López-Barajas Z. Emilio (coord.), *La educación y la construcción de la Unión Europea*, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, España, 2000, pp. 276.
17. Luengo, Enrique, (comp.), *Educación, mundialización y democracia: un circuito crítico*. Universidad Iberoamericana, México, D.F., 2001, pp. 232.
18. Mialaret, Gastón, *Diccionario de las ciencias de la educación*, pp. 538.
19. Picó, José (comp.), *Modernidad y Postmodernidad*. Edit. Alianza, Madrid, España, 2007, pp. 385.
20. Mateos, Abdón y Soto, Álvaro, *El Franquismo. Tercera parte*, Arlanza ediciones, Madrid, 2002, pp. 185.
21. Morin, Edgar, *Pensar Europa. La metamorfosis de Europa*, Editorial Gedisa, Barcelona, 1998, pp. 184.
22. Sacristán, J. Gimeno y Pérez Gómez, A.I., *Comprender y transformar la enseñanza*, Edit. Morata, novena edición, Madrid, España, 2000, pp. 447.
23. Savater, Fernando., *El valor de Educar*, Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América, México 1997, pp. 286.
24. Schneider, Friedrich, *Educación Europea*, Editorial Herder, Barcelona, 1963, pp. 265.
25. Shettino, Macario., *Introducción a las ciencias sociales y económicas*, Prentice Hall, pp.332.
26. Stiglitz, Joseph E., *El malestar en la globalización*, Taurus, México, 2002, pp. 314.
27. Torres González, José Antonio, *Educación y diversidad. Bases didácticas y organizaciones*, Edit. Aljibe, pp. 284.
28. Want,Chistopher y Klimowski, Andrzej, *Kant para principiantes*, Edit. Era Naciente. Documentales Ilustrados, Buenos Aires, Argentina, 2006, pp.178.

29. Zubiría Remy, Hilda D., *El constructivismo en los procesos educativos de enseñanza-aprendizaje en el siglo XXI*, Plaza y Valdés editores, México, 2004, pp. 120.

Fuentes hemerográficas

30. De Rougemont, Denis, *Tres milenios de Europa. La conciencia europea a través de los textos*, Dossier de prensa, Veintisiete Letras, Madrid, septiembre 2007, pp. 15. <versión disponible en internet en>
http://www.veintisietelettras.com/fotos/titulo/3/Dossier_Prensa_3.pdf

31. Marchesi, Álvaro en “Presente y futuro de la reforma educativa en España”, *Revista Iberoamericana de Educación-Reformas educativas: mitos y realidades*, número 27, septiembre-diciembre 2001 <versión disponible en internet en>
<http://www.rieoei.org/rie27a03.htm>

32. Paricio T., Ma. Silvina, “Política Educativa Europea”, *Revista de Educación*, No. 337, Coruña, 2005, pp. 477.

33. Schmelkes, Sylvia, “Reforma curricular y necesidades sociales en México”, *Cero en conducta*, No. 17, año 14 (1999), pp. 234.

34. Schmelkes, Silvia, *La Interculturalidad en la Educación Básica*, pp. 10 <versión disponible en internet en>
http://eib.sep.gob.mx/files/interculturalidad_educacion_basica.pdf

Fuentes documentales

35. Acuerdo de la Asamblea General de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE), *La Declaración de Bolonia y su repercusión en la estructura de las titulaciones en España.*, 8 de julio de 2002 <versión disponible en internet en>
http://eco.unex.es/documentosvicecalidoc/documentoseees/Posicion_CRUE_080602.pdf

36. ACNUR, *Resumen Tendencias globales sobre refugiados 2006*, ACNUR, Ginebra, junio de 2007, <versión disponible en internet en>
<http://www.acnur.org/biblioteca/pdf/5559.pdf>

37. BM, Ratha, D. y Shaw, W., *Migración y remesas Sur-Sur*, Grupo de prospectivas de desarrollo del Banco Mundial, Washington, 19 de enero, de 2007, pp. 6-7 <versión disponible en internet en>
<http://siteresources.worldbank.org/INTPROSPECTS/Resources/South-SouthmigrationJan192006.pdf>

38. *Constitución de la República Española* del 9 de diciembre de 1931. <versión disponible en internet en>
<http://www.icsi.berkeley.edu/~chema/republica/constitucion.html>
39. *Discurso de Coronación del Rey Juan Carlos I ante las Cortes de España* del 22 de noviembre de 1975 <versión disponible en internet en>
<http://www.vespito.net/historia/transi/muertesft.html>
40. ONU, *Informe sobre Migración y Desarrollo 2006 de la Secretaría General de la ONU*, Nueva York, 18 de mayo de 2006, <versión disponible en internet en>
<http://www.cinu.org.mx/prensa/especiales/2006/Migracion/migracion.pdf>
41. OEI, *El Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE 2007, Informe Español*, <versión disponible en internet en>
<http://www.mec.es/multimedia/00004656.pdf>
42. ONU, *Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos*, Organización de las Naciones Unidas, 1966. <versión disponible en internet en>
http://www.unhchr.ch/spanish/html/menu3/b/a_ccpr_sp.htm
43. UE, *Acuerdo de la Estrategia de Lisboa*, sin lugar, sin fecha, <versión disponible en internet en>
<http://www.discapnet.es/Discapnet/Castellano/Debate/tema1>
44. UE, *Informe Conjunto sobre la Inclusión Social en el que se resumen los resultados del examen de los planes nacionales de acción en favor de la inclusión social (2003-2005)*, Bruselas, 12 de diciembre de 2003., <versión disponible en internet en>
<http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2003:0773:FIN:ES:PDF>
45. UE, *Informe Conjunto sobre la Inclusión Social en el que se resumen los resultados del examen de los planes nacionales de acción en favor de la inclusión social (2003-2005)*, 27 de enero de 2005, <versión disponible en internet en>
<http://europa.eu/scadplus/leg/es/cha/c10622.htm>
46. UE, *Informe sobre los Futuros objetivos precisos de los sistemas de educación y de formación*, <versión disponible en internet en>
<http://www.uco.es/organiza/centros/filosofia/eeuropeo/conseur/2estoc/1intr.doc>
47. UE, Kok, W., *La Unión Europea. Logros y Desafíos*, Comisión Europea, 1 de noviembre de 2004, Bruselas, <versión disponible en internet en>
http://ec.europa.eu/enlargement/archives/pdf/enlargement_process/past_enlargements/communication_strategy/report_kok_es.pdf
48. UE, *Modificaciones pertenecientes al documento del 5 de octubre de 2007 realizado en Bruselas Bélgica, a razón del proceso de reforma del Tratado*

constitutivo de la Unión Europea, <versión disponible en internet en>
http://www.consilium.europa.eu/cms3_fo/showPage.asp?id=1317&lang=es

49. UE, *Tratado de la Unión Europea o Tratado de Maastricht*, Maastricht, 24 diciembre 2002, *Diario Oficial N° C325*, <versión disponible en internet en>
http://www.europa.eu.int/eur-lex/lex/es/treaties/dat/12002M/pdf/12002M_ES.pdf

50. UNESCO, *Constitución de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura*, Londres, 16 de noviembre de 1945 <versión disponible en internet en>
<http://unesdoc.unesco.org/images/0001/000175/017503SB.pdf>

51. UNESCO, Oficina Internacional de Educación, *El desarrollo de la educación. Informe Nacional de España*, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, 2001, pp. 163.

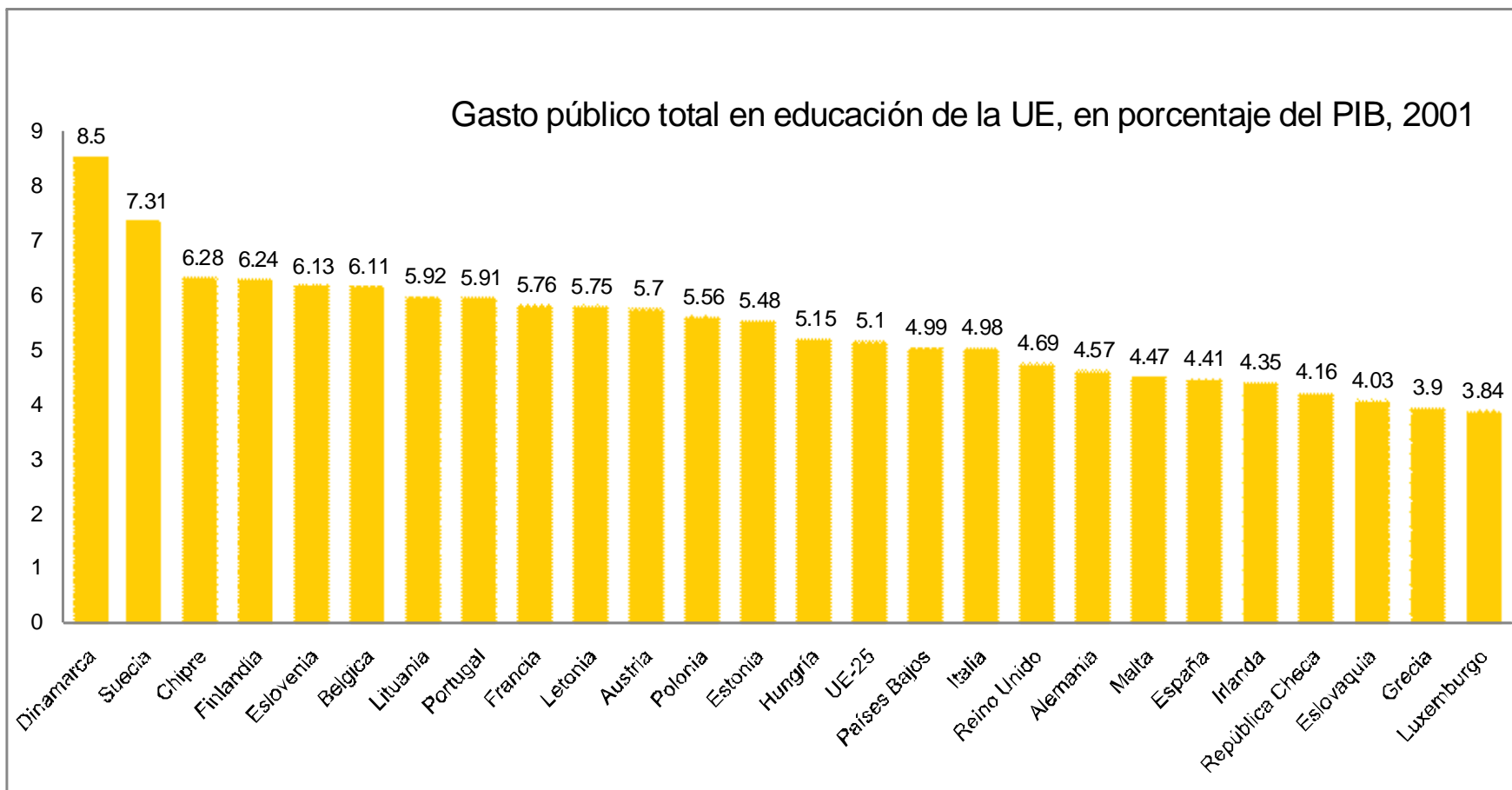
Fuentes electrónicas

52. BBC, “Reino Unido, duro con los emigrantes”, 23 de mayo de 2002. <versión disponible en internet en>
http://news.bbc.co.uk/hi/spanish/news/newsid_2004000/2004937.stm

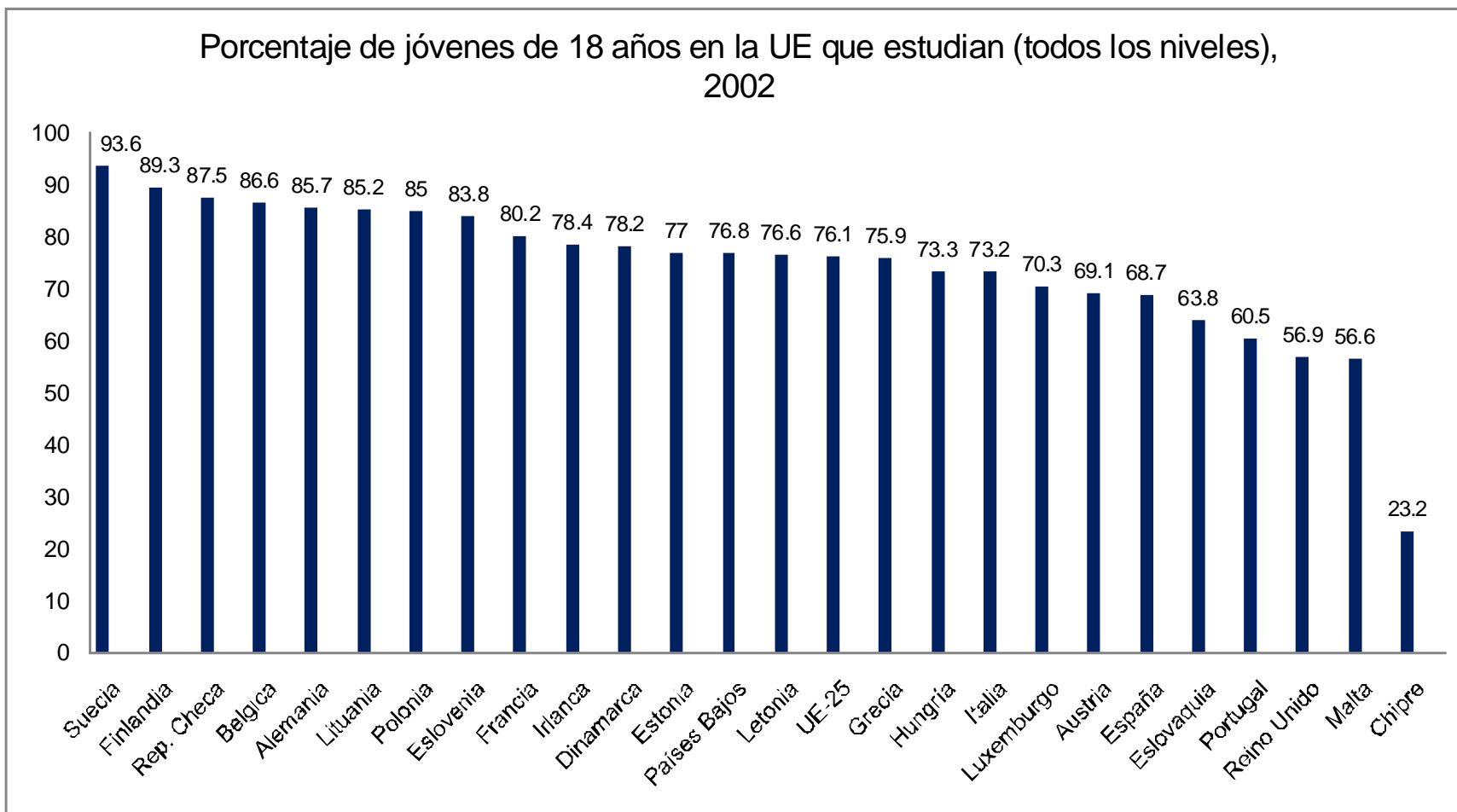
53. BBC, “La UE debate cómo trata a los migrantes”, 19 de junio de 2003.<versión disponible en internet en>
http://news.bbc.co.uk/hi/spanish/news/newsid_3003000/3003474.stm

54. *El País*, “La descomposición de la Universidad”, 10 de noviembre de 2008 <versión disponible en internet en>
http://www.elpais.com/articulo/opinion/descomposicion/Universidad/elpepuopi/20081110elpepiopi_12/Tes

55. OEI, *La educación como Factor de Inclusión social*. <versión disponible en internet en>
http://www.crefal.edu.mx/bibliotecadigital/CEDEAL/cumbres_mundiales/cei/pdfs/docto_tajira_13a.pdf

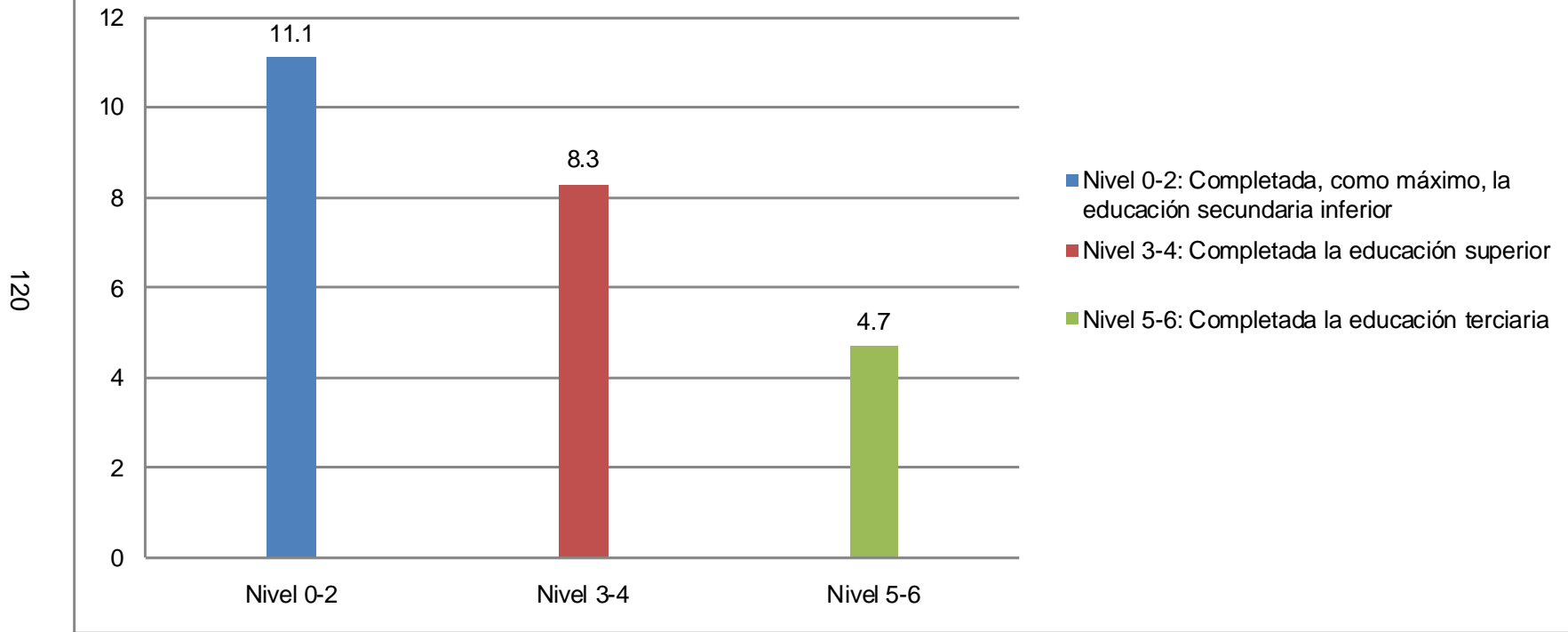


Realización propia. Fuente: Comisión Europea, *Hechos y cifras clave sobre Europa y los europeos*, Comisión Europea, Bruselas, 2005, pp. 28-29

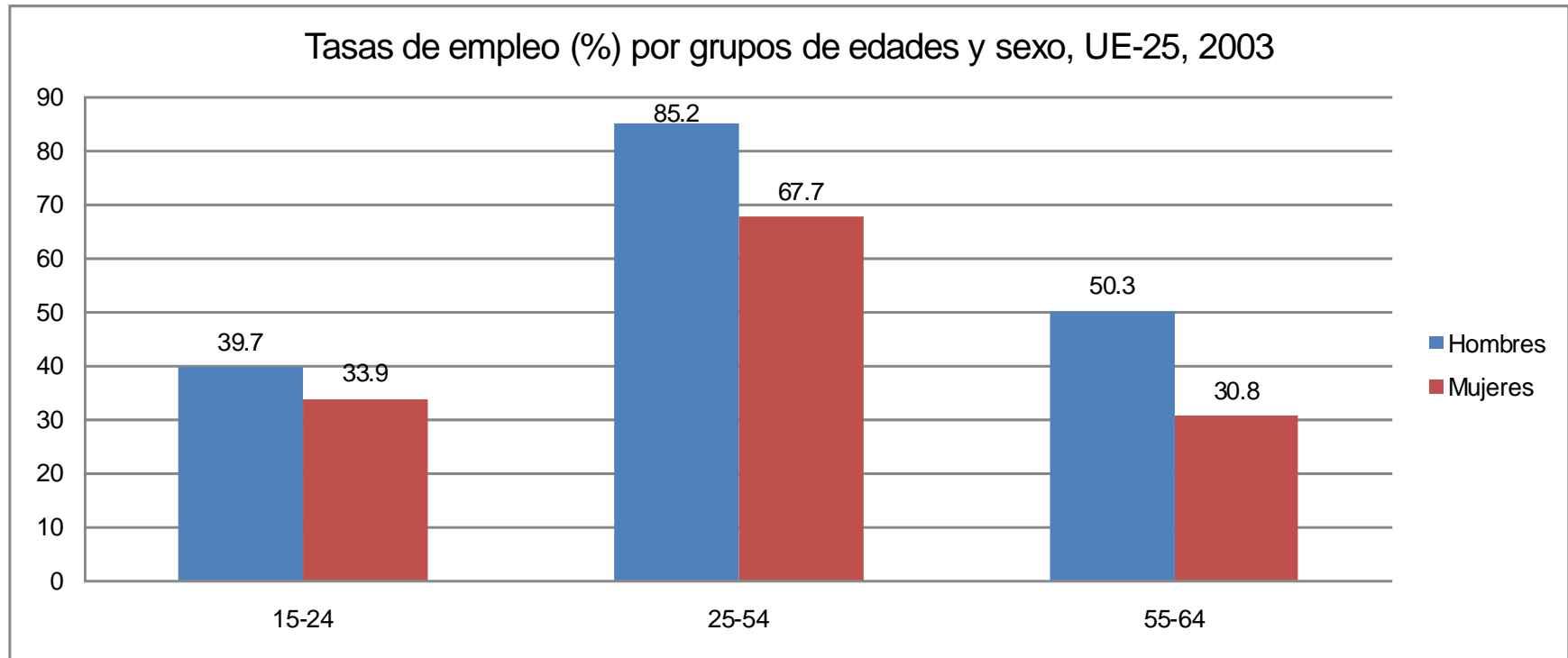


Realización propia. Fuente: Comisión Europea, *Hechos y cifras clave sobre Europa y los europeos*, Comisión Europea, Bruselas, 2005, pp. 30-31

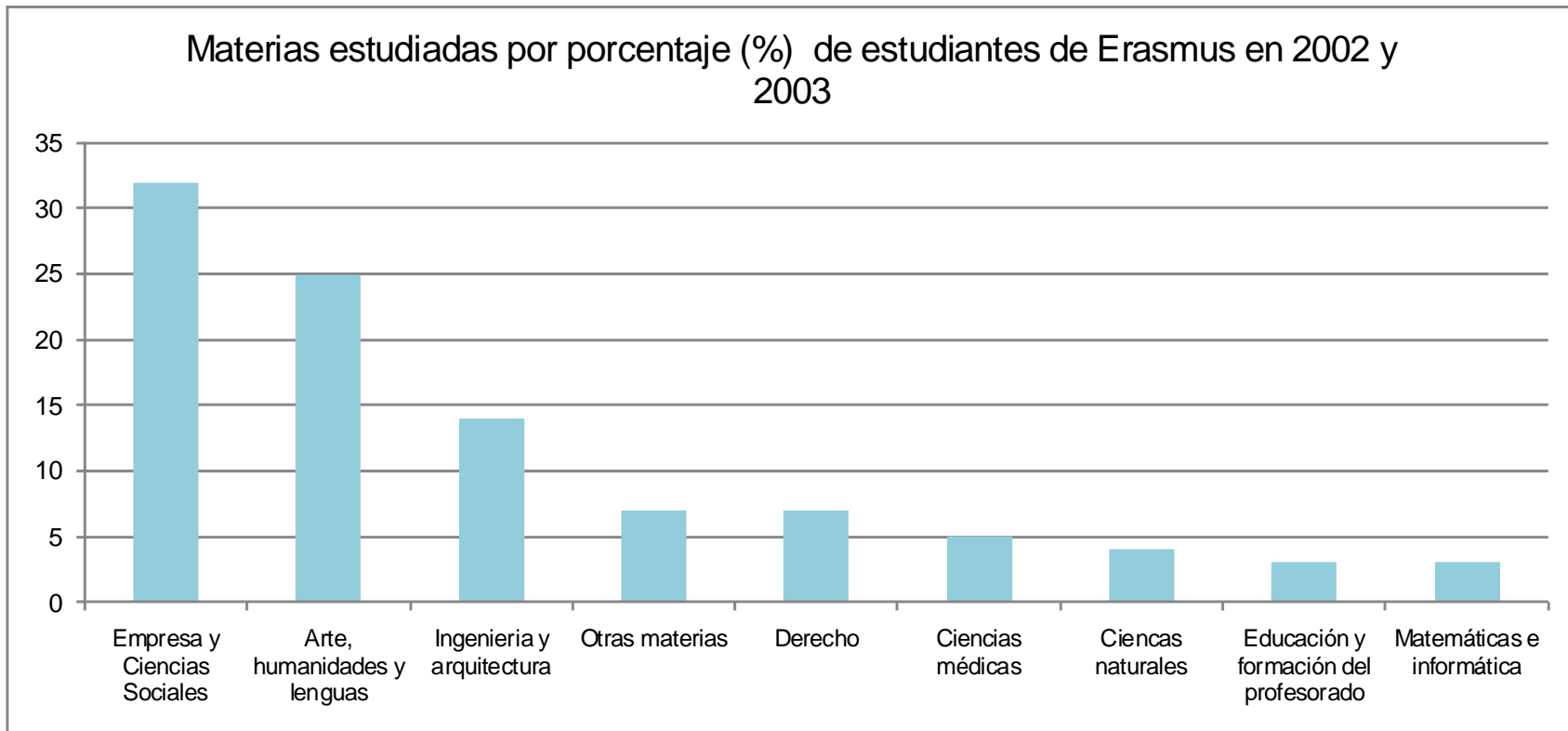
Tasa de desempleo (%), por nivel de educación, UE-25, 2003, para personas con edades comprendidas entre los 25 y los 64 años



Elaboración propia. Fuente: Comisión Europea, *Hechos y cifras clave sobre Europa y los europeos*, Comisión Europea, Bruselas, 2005, p. 33.



Elaboración propia. Fuente: Comisión Europea, *Hechos y cifras clave sobre Europa y los europeos*, Comisión Europea, Bruselas, 2005, p. 43.



Elaboración propia. Fuente: Comisión Europea, *Hechos y cifras clave sobre Europa y los europeos*, Comisión Europea, Bruselas, 2005, p. 69.

Programas en atención a la diversidad en España

Programa	Enfocado a:	Principios
Necesidades educativas especiales	Alumnado que requiera, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta	<ul style="list-style-type: none"> - La calidad de la educación para todo el alumnado, independientemente de sus condiciones y circunstancias. - La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación y actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que deriven de discapacidad. - La flexibilidad para adecuar la educación a la diversidad de aptitudes, intereses, expectativas y necesidades del alumnado. - La educación en la igualdad de trato y no discriminación de las personas con discapacidad
Altas capacidades intelectuales	Alumnos superdotados intelectualmente, los cuales serán objeto de una atención específica por parte de las Administraciones educativas	<ul style="list-style-type: none"> - Creado para ofrecerles la atención y las ayudas educativas oportunas que necesiten estos alumnos, además de su identificación temprana. - Los centros deberán concretar la oferta educativa y las medidas necesarias para el desarrollo pleno y equilibrado de sus capacidades desde un contexto escolar normalizado. - Se podrá flexibilizar la duración de los diversos niveles y etapas educativas del sistema educativo, independientemente de la edad de los alumnos, de acuerdo con las normas establecidas al efecto.

Programa	Enfocado a:	Principios
Compensaciones de las desigualdades en la educación	<ul style="list-style-type: none"> - El alumnado que por factores territoriales o por sus condiciones sociales se encuentra en situación de desventaja respecto al acceso, permanencia y promoción en el sistema educativo. - El alumnado perteneciente a minorías étnicas o culturales, en situaciones sociales de desventaja, con dificultades de acceso, permanencia y promoción en el sistema educativo. - El alumnado que, por razones personales, familiares o sociales, no puede seguir un proceso normalizado de escolarización, cuando de esa situación puedan derivarse dificultades para su permanencia y promoción en el sistema educativo 	<ul style="list-style-type: none"> - Con el fin de hacer efectivo el principio de igualdad en el ejercicio del derecho a la educación, las Administraciones públicas desarrollarán acciones de carácter compensatorio en relación con las personas, grupos y ámbitos territoriales que se encuentren en situaciones desfavorables y proveerán los recursos económicos y los apoyos precisos para ello. - Las políticas de educación compensatoria reforzarán la acción del sistema educativo de forma que se eviten desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole. - Corresponde al Estado y a las Comunidades Autónomas en sus respectivos ámbitos de competencia fijar sus objetivos prioritarios de educación compensatoria.
Integración tardía al sistema educativo	<p>El alumnado que se incorpore tardíamente al sistema educativo por proceder de otros países o por cualquier otro motivo y que requiera una atención diferente a la ordinaria, recibirá la atención educativa necesaria y previamente establecida por la ley.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Las Administraciones educativas garantizarán que la escolarización del alumnado que acceda de forma tardía al sistema educativo español se realice atendiendo a sus circunstancias, conocimientos, edad e historial académico, de modo que se pueda incorporar al curso más adecuado a sus características y conocimientos previos, con los apoyos oportunos, y de esta forma continuar con aprovechamiento su educación. - Las enseñanzas que ofrece el sistema educativo se adaptarán para dar respuestas a las necesidades específicas de apoyo que presente este alumnado. Dicha adaptación garantizará su acceso, permanencia y progresión en el sistema. - Las Administraciones educativas dispondrán los recursos necesarios para que los alumnos puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades. A su vez, les corresponde desarrollar programas específicos para los alumnos que presenten graves carencias lingüísticas o en sus competencias o conocimientos básicos, a fin de facilitar su integración en el curso correspondiente. - El desarrollo de estos programas será, en todo caso, simultáneo a la escolarización en los grupos ordinarios, conforme al nivel y evolución de su aprendizaje. Los centros contarán con la debida

Programa	Enfocado a:	Principios
Integración tardía al sistema educativo (Continuación)		<ul style="list-style-type: none"> - organización escolar y realizarán las adaptaciones y diversificaciones curriculares que sean precisas para facilitar a este alumnado la adquisición de los objetivos establecidos. - Así mismo, las Administraciones educativas adoptarán las medidas necesarias para que los padres o tutores del alumnado que se incorpora tardíamente al sistema educativo reciban el asesoramiento necesario sobre los derechos, deberes y oportunidades que comporta la incorporación al sistema educativo español, así como cualquier otra información que les ayude a la educación de sus hijos e hijas.
Equidad en la educación	<p>el alumnado que requiere una atención educativa diferente a la ordinaria y establece los recursos precisos para acometer esta tarea con el objetivo de lograr su plena inclusión e integración.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - La adecuada respuesta educativa a todo el alumnado se concibe a partir del principio de inclusión, entendiendo que únicamente de ese modo se garantiza el desarrollo de todos, se favorece la equidad y se contribuye a una mayor cohesión social. - La atención a la diversidad es una necesidad que abarca a todas las etapas educativas y a todo el alumnado. Es decir, se trata de contemplar la diversidad del alumnado como principio y no como una medida que corresponde a las necesidades de unos pocos. - El proyecto educativo del centro recogerá la forma de atención a la diversidad del alumnado.

Realización propia. Fuente: Minsiterio de Educación, Políticas Social y Deporte de España <versión disponible en internet en> <http://www.mepsyd.es/educacion.html>