

Expectativas de la pedagogía en la próxima década: actuar sobre los horizontes futuros

Jiménez González, José Miguel
Universitat Rovira I Virgili (Tarragona, España)
josemiguel.jimenez@urv.cat

Conferencia presentada en el I Congreso Internacional y III Nacional de Pedagogía: Retos y desafíos de la Pedagogía en el nuevo milenio.
Universidad de Los Andes, Núcleo Universitario "Dr. Pedro Rincón Gutiérrez", Táchira, Venezuela, 2018

Resumen

Se presenta un análisis de la Educación a nivel mundial tomando como referencia la Declaración de Incheon para la Educación 2030. Se concreta este análisis para Iberoamérica y Venezuela. Seguidamente, se hacen aportaciones desde la Pedagogía en pro de horizontes futuros óptimos con la finalidad de propiciar que, al finalizar la siguiente década, en el 2030, las 7 de Metas de Resultados propuestas en Incheon sean una realidad en Iberoamérica.

Palabras clave: Educación, Globalización, Objetivos de Desarrollo Sostenible, Iberoamérica, Venezuela.

Abstract

PEDAGOGIC EXPECTATIONS IN THE NEXT DECADE: ACTING BASED ON FUTURE HORIZONS

A worldwide analysis of Education is presented taking as reference the Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action. This analysis is focused for Ibero-America and Venezuela. Furthermore, contributions are made from a pedagogic approach in favor of optimal future horizons to propitiate that, at the end of the next decade, in 2030, the 7 outcome targets proposed in Incheon are a reality in Ibero-America.

Key words: Education, Globalization, Sustainable Development Goals, Ibero-America, Venezuela.

Résumé

ATTENTES DE PÉDAGOGIE AU COURS DE LA PROCHAINE DÉCENNIE : AGIR SUR LES HORIZONS FUTURS

Une analyse de l'éducation dans le monde est présentée en prenant pour référence la Déclaration d'Incheon pour l'éducation 2030. Cette analyse est concrétisée pour l'Amérique latine et le Venezuela. Ensuite, des contributions de la Pédagogie en faveur d'options futures optimales ont été apportées, dans le but de suggérer qu'à la fin du prochain millénaire, en 2030, les sept objectifs de résultats proposés à Incheon sont une réalité en Ibéro-Amérique.

Mots-clés: Éducation, Mondialisation, Objectifs de Développement Durable, Ibéro-Amérique, Venezuela.

*Dedicado a mi profesor y amigo,
Dr. Ángel-Pío González Soto*

1. Introducción

Participar como ponente en un Congreso con carácter internacional y nacional supone abordar el título de mi conferencia desde una perspectiva Global y Glocal. El término Global, como bien indica el Diccionario de la Lengua Española (RAE, 1984), supone tomar algo en conjunto. En su segunda acepción este tomar algo en conjunto lo contextualiza al planeta o globo terráqueo y, en este caso, podemos comenzar a hablar de Globalización.

Como apunta Gimeno (2001: 70), “la globalización significa el establecimiento de interconexiones entre países o partes del mundo, intercambiándose las formas de vivir de sus gentes, lo que éstas piensan y hacen, generándose interdependencias en la economía, la política, la cultura, la ciencia, la tecnología, las comunicaciones, los hábitos de vida, las formas de expresión, etc.”, y, por supuesto, la educación.

La actualidad mundial es integral. Se ha hecho realidad la propuesta de McLuhan (1985) cuando afirmaba que el mundo era una aldea global. Pero no podemos olvidar que, dentro de la globalidad, existen diferentes realidades, velocidades, sinergias, marcos contextuales, sociales y económicos diferenciados, lo que supone que esta interdependencia en la globalización no sea igual en los diversos espacios económicos y culturales.

Y es a partir de esto último cuando introducimos y nos referimos al concepto Glocal que, aunque no está presente en el Diccionario citado anteriormente, es aceptado concebirlo o supone partir de un pensamiento global pero enmarcándolo y actuando de manera local.

Las expectativas de la Pedagogía en la próxima década vendrán determinadas por las propuestas educativas que se están propiciando en el ámbito mundial y, en consecuencia, global. Pero, por otro lado, las propuestas de actuación sobre los horizontes futuros se plantearán desde una perspectiva glocal en cada realidad contextualizada particular.

2. Educación: el estado del arte desde una perspectiva global

2.1. Las Propuestas

Estamos escasamente a un año y tres meses para el inicio de la tercera década del siglo XXI. A mediados de la década actual, concretamente entre el 19 y el 22 de mayo de 2015, en Incheon (República de Corea), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), junto con el Fondo de las Naciones Unidas para la infancia (UNICEF), el Banco Mundial, el Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA), el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), Organizaciones de Naciones Unidas Mujeres y el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los refugiados (ACNUR), organizaron el Foro Mundial sobre la Educación.

De este encuentro salió aprobada la Declaración de Incheon para la Educación 2030, en la que se presentó una nueva visión de la educación para los próximos 15 años. La finalidad fue “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (UNESCO, 2015a: 18)

Posteriormente, el 25 de setiembre de 2015, la Organización de Naciones Unidas (ONU), bajo la denominación de Objetivos de Desarrollo Sostenible, adaptaron un conjunto de objetivos globales para erradicar la pobreza, proteger el planeta y asegurar la prosperidad a nivel mundial en los próximos 15 años. Estos objetivos son (UNESCO, 2015b):

1. Fin de la pobreza.
2. Hambre cero.
3. Salud y bienestar.
4. Educación de calidad.
5. Igualdad de género.
6. Aguas limpias y saneamiento.
7. Energía asequible y no contaminante.
8. Trabajo decente y crecimiento económico.
9. Industria, innovación e infraestructura.
10. Reducción de las desigualdades.
11. Ciudades y comunidades sostenibles.
12. Producción y consumo responsable.
13. Acción por el clima.

14. Vida submarina.
15. Vida de ecosistemas terrestres.
16. Paz, justicia e instituciones sólidas.
17. Alianzas para lograr los objetivos.

A continuación centraremos nuestra atención en el objetivo 4 “Educación de Calidad”, La importancia de este Objetivo fue considerada tan relevante que, antes de dicha Declaración y de la presentación de Objetivos de Desarrollo Sostenible, el Equipo de Expertos del Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo de la UNESCO presentó, en setiembre de 2014, el informe con título “El Desarrollo Sostenible comienza por la Educación. Cómo puede contribuir la educación a los objetivos propuestos para después de 2015”, en el cual se sostenía que la educación sería la clave para cumplir los 17 objetivos internacionales definidos anteriormente. En palabras del Secretario General de Naciones Unidas, Ba Ki-moon:

La educación es un derecho fundamental y la base del progreso de cualquier país. Los padres necesitan tener conocimientos sobre salud y nutrición para poder brindar a sus hijos la infancia que se merecen. Para ser prósperos, los países necesitan trabajadores cualificados y educados. Los desafíos de la erradicación de la pobreza, la lucha contra el cambio climático y el logro de un desarrollo verdaderamente sostenible en los próximos decenios nos conminan a actuar juntos. Con colaboración, liderazgo y unas inversiones acertadas en educación podemos transformar la vida de las personas, las economías de los países y nuestro mundo en general (UNESCO, 2014a).

De forma resumida, el informe apuntalaba lo afirmado por el Secretario General de Naciones Unidas de la siguiente forma (UNESCO, 2014a):

1. Reducción de la pobreza: el documento muestra que la educación tiene una importancia decisiva para escapar de la pobreza crónica y para evitar que la pobreza se transmita de generación en generación. Asimismo, la educación permite que quienes tienen un empleo formal remunerado reciban salarios más elevados: un año de educación se traduce en un salario un 10% superior.
2. Mejora de la nutrición: las nefastas consecuencias de la malnutrición infantil pueden evitarse con ayuda de la educación. Si todas las mujeres recibieran educación secundaria, sabrían qué nutrientes necesitan sus hijos y conocerían los hábitos higiénicos

que deben seguir y tendrían mayor influencia en el hogar para brindarles la atención adecuada. La mejora de la nutrición evitaría que más de 12 millones de niños sufrieran retraso en el crecimiento, indicio de haber sufrido malnutrición en la primera infancia.

3. Salud y bienestar: gracias a la educación, las mujeres pueden reconocer los primeros síntomas de una enfermedad de sus hijos, pedir consejo y actuar para curarla. Si todas las mujeres de los países pobres terminaran la escuela primaria, la mortalidad infantil se reduciría en una sexta parte, con lo que se salvarían casi un millón de vidas al año. Si todas cursaran la educación secundaria, se reduciría a la mitad, con lo que se salvarían tres millones de vidas (...).
4. Igualdad de género y empoderamiento de la mujer: las niñas y las jóvenes que han recibido educación tienen más posibilidades de conocer sus derechos y tener la confianza necesaria para hacerlos valer (...).
5. Sostenibilidad de los recursos hídricos y energéticos: la educación puede contribuir a que se haga un mejor uso de los recursos escasos. (...)
6. Crecimiento económico y trabajo decente: la educación da lugar a aumentos de la productividad que impulsan el crecimiento económico. Así, un aumento de un año del nivel de instrucción medio alcanzado por la población de un país se traduce en un incremento del producto interno bruto (PIB) per cápita anual del 2% al 2,5%.
7. Reducción de las desigualdades: ampliar la educación, garantizando en particular que la mayoría de las personas haya cursado estudios de enseñanza secundaria, es fundamental para lograr una disminución de la desigualdad dentro de los países (...).
8. Protección del medio ambiente: cuanto más alto es el nivel de educación, mayores son las probabilidades de que las personas expresen preocupación por el medio ambiente.
9. Sociedades pacíficas, justas e incluyentes: el análisis de encuestas llevadas a cabo en 36 países de África, Asia y América Latina muestra que la educación guarda relación con

una mayor participación en las votaciones. Esta relación es más estrecha en aquellos países en los que los niveles medios de educación son más bajos. Por otra parte, si bien un bajo nivel de instrucción no genera necesariamente un conflicto, sí representa un factor de riesgo importante: si la tasa de escolarización de los varones en la enseñanza secundaria fuera 10 puntos porcentuales más alta que el promedio, el riesgo de guerra disminuiría una cuarta parte

En consecuencia, la consecución de los objetivos sostenibles dependerá absolutamente del logro de las metas definidas en el Objetivo 4 de Desarrollo Sostenible, Educación de Calidad y que se concretan en 7 metas de resultado (UNESCO, 2015a):

1. De aquí a 2030, asegurar que todas las niñas y todos los niños terminen la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados de aprendizajes pertinentes y efectivos.
2. De aquí a 2030, asegurar que todas las niñas y todos los niños tengan acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y educación preescolar de calidad, a fin de que estén preparados para la enseñanza primaria.
3. De aquí a 2030, asegurar el acceso igualitario de todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria.
4. De aquí a 2030, aumentar considerablemente el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento.
5. De aquí a 2030, eliminar las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad.
6. De aquí a 2030, asegurar que todos los jóvenes y una proporción considerable de los adultos, tanto hombres como mujeres, estén alfabetizados y tengan nociones.
7. De aquí a 2030, asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos

teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible.

Y en tres metas de ejecución (UNESCO, 2015a):

1. Construir y adecuar instalaciones educativas que tengan en cuenta las necesidades de los niños y las personas con discapacidad y las diferencias de género, y que ofrezcan entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos.
2. De aquí a 2020, aumentar considerablemente a nivel mundial el número de becas disponibles para los países en desarrollo, en particular los países menos adelantados, los pequeños Estados insulares en desarrollo y los países africanos, a fin de que sus estudiantes puedan matricularse en programas de enseñanza superior, incluidos programas de formación profesional y programas técnicos, científicos, de ingeniería y de tecnología de la información y las comunicaciones, de países desarrollados y otros.
3. De aquí a 2030, aumentar considerablemente la oferta de docentes calificados, incluso mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo, especialmente los países menos adelantados y los pequeños Estados insulares en desarrollo

2.2. La Realidad Actual

Hace un año que la ONU y deferentes medios de comunicación exponen que las metas definidas en el Objetivo 4 de Desarrollo Sostenible se podrían cumplir con un retraso de hasta 50 años. Así, por ejemplo, podemos exponer algunos datos desalentadores (Carra, 2017; Jabonero, 2018; UNESCO, 2017a):

1. Que la educación primaria universal no se conseguirá hasta el año 2042.

2. Que el acceso universal al primer ciclo de la educación secundaria se alcanzaría en el año 2059.
3. Que este mismo acceso universal al segundo ciclo de educación secundaria no llegaría hasta el 2084.
4. Que la falta de resultados son en gran parte consecuencia de la falta de responsabilidad tanto de gobiernos, como de las escuelas, los docentes, los padres del alumnado y de organismos privados.
5. Los gobiernos, en todo caso, son especialmente responsables de la buena marcha de los sistemas educativos porque son los primeros que tienen la obligación de dotar a esos sistemas con estructuras sólidas y solidarias.
6. Existe una falta de transparencia por parte de los gobiernos en la determinación de cuáles son los problemas de los sistemas educativos. No se realizan y publican informes anuales de seguimiento de la educación.
7. De lo anterior, se deriva la falta de implicación tanto de organismos independientes como de oficinas de defensores del pueblo, parlamentos y organismos de auditoría en la denuncia de estos hechos.
8. Sólo menos del 50% de los países del mundo con ingresos bajos o medios cuentan con normativas para la educación de la primera infancia y solo un número muy reducido ha creado mecanismos para controlar su aplicación.
9. Las reglamentaciones gubernamentales van retrasadas respecto al crecimiento de escuelas y universidades privadas provocando mayor brecha en desigualdad y equidad.

2.3. El Estado del Arte Global en Iberoamérica

Si contextualizamos el estado del arte global para Iberoamérica, Jabonero (2017 y 2018) afirma que el cumplimiento de metas cuantitativas en cuanto a cobertura educativa, junto con una generalización de la aplicación de pruebas de evaluación externa y estandarizada de educación y un fuerte incremento de la inversión educativa, ha provocado:

1. Cobertura casi total en educación primaria y

básica.

2. Producción de importantes mejoras en educación infantil y secundaria.
3. Extensión de estas mejoras hacia la educación superior, llegando al poco tiempo a 25 millones de alumnos y más de 3 millones de egresados por año

Llegados aquí, hemos de decir que, a pesar del esfuerzo encomiable, este no se ha traducido, frente a los pronósticos y esperanzas depositadas tiempos atrás, en significativas mejoras de la calidad y equidad educativas Jabonero (2017 y 2018):

1. Los países Iberoamericanos ocupan últimas posiciones del mundo en las evaluaciones externas estandarizadas de educación.
2. Persiste una insuficiente cobertura y calidad de la oferta en una etapa crítica como es la primera infancia.
3. La Expansión de la educación superior se debe en gran medida por el incremento desmesurado de la oferta privada (crecimiento líder a nivel mundial), generando el acceso a sectores sociales más favorecidos. Éstos últimos, finalmente, son los también se pueden beneficiar en mayor medida de la oferta de las universidades públicas.

3. El Estado del Arte Glocal: Venezuela

Al igual que en el resto de países Iberoamericanos que hemos expuesto en el análisis global, Venezuela desde el año 1970 del siglo pasado hasta el 2009 del actual ha realizado un valor medio de inversión en educación de un 4,25% respecto a su Producto Interior Bruto (PIB), llegando en 2009 a un máximo de un 6,78%. Los últimos datos al respecto a los que hemos podido acceder nos los ha ofrecido el Banco Interamericano de Desarrollo, representando una inversión del 6,4% sobre el PIB en 2013 (Montero, 2016).

A esta importante inversión en educación, se ha de unir la apuesta legislativa que ha hecho este país para la ordenación del sistema educativo. Estamos hablando de la Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2009 y el Plan Patria de 2013.

Las dos propuestas legislativas han sido secundadas por acciones como la Consulta

Nacional para la Calidad Educativa que se realizó en 2014. De dicha consulta se puede destacar la propuesta de Autoevaluación escolar por la calidad educativa (Vergara, 2016).

Sin embargo, a pesar de estos logros, Venezuela sigue presentando algunos estancamientos y problemas. Yo centraré mi atención en los expuestos en 2016 por Aristorena en el foro “Retos de la Educación en Venezuela” organizado por la Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela. De forma concreta, destacaré los siguientes:

1. Déficit en la vocación de la juventud en formarse y ejercer la profesión de educadores. Las aulas se están quedando sin educadores.
2. Violencia creciente y dificultad de resolver problemas de forma pacífica.
3. Desestitucionalización y déficit de ciudadanía.
4. La calidad como materia pendiente de la educación venezolana.
5. Un 23% de niños en edad de educación inicial están quedando fuera del sistema educativo.
6. Deserción del alumnado en educación media.
7. Exceso de mentalidad rentista y crisis de productividad.

4. La actuación de la Pedagogía sobre los Horizontes Futuros pensando Global y Glocalmente

Hasta aquí, hemos querido exponer nuestra visión global y glocal de la educación y no nos queda más que concluir que tanto global como glocalmente tenemos retos importantes para poder abordar las 7 de metas del objetivo 4 de Desarrollo Sostenible.

Es evidente que la situación en Iberoamérica en general y de Venezuela en particular es progresivamente positiva por los esfuerzos que se están realizando en estos últimos años. Pero no es menos cierto, que si no continuamos esforzándonos en este sentido, la situación en estos países puede enquistarse y, como consecuencia de ello, empeorar y empezar a degradarse.

Es nuestro objetivo a continuación hacer aportaciones desde la Pedagogía en pro de horizontes futuros óptimos con la finalidad de propiciar que, al finalizar el siguiente milenio,

en el 2030, las 7 de metas de resultados sean una realidad en Iberoamérica.

Para ejecutar estas propuestas, mi discurso se desarrollará tomando como referencia las tres metas de ejecución del Objetivo 4 de Desarrollo Sostenible.

4.1. Meta de ejecución 1: Construir y adecuar instalaciones educativas que tengan en cuenta las necesidades de los niños y las personas con discapacidad y las diferencias de género, y que ofrezcan entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos.

La Pedagogía puede hacer aportaciones a la Meta de ejecución 1 incidiendo en:

1. Hacer una selección cultural adecuada para que los contenidos del currículo se adecuen a las propuestas educativas no violentas, inclusivas y eficaces para todos.
2. Establecer el centro educativo como contexto de actuación, pero en relación con el medio en el que está inscrito.
3. Potenciar el aula como espacio físico de acción educativa.
4. Tomar el alumnado como eje central y real de la acción educativa.

4.1.1. Hacer la Selección Cultural para el currículo

Tal como exponían Ferrández y González Soto (2000), la cultura determina aquello de lo que el ser humano se ha de impregnar culturalmente. Para ello, la cultura lo trasciende a la sociedad que es la que va a favorecer, a través de los procesos de socialización, la adaptación de este individuo. La sociedad lo que hace es generar instrumentos que le ayuden en este proceso de socialización o, si se quiere, que garanticen la reproducción de la cultura con el fin de reproducirse y perpetuarse a sí misma.

El acceso a la cultura supone el aprendizaje por parte del ser humano, en contraposición a lo recibido como herencia biológica (antropología cultural). Pero también conlleva el efecto de cultivar los conocimientos humanos y de afinarse por medio del ejercicio las facultades intelectuales y, además, la apropiación del conjunto de rasgos culturales externos que conforman la vida económica y el equipo tecnológico que un pueblo

necesita para vivir.

La educación debe propiciar, ayudar a que los seres humanos hagan propio el conjunto de hábitos, costumbres y conocimientos científicos, literarios y artísticos del espacio social en que viven en una época determinada, porque es a partir de aquí que el individuo podrá recrear (operar, ampliar, transformar, etc.) dicha cultura. La interacción entre la educación y la cultura es fundamental. La contribución de la educación a través del proceso enseñanza-aprendizaje es fundamental.

Es a partir de aquí que se hace necesario abordar la problemática de la selección cultural. Todo contexto sociocultural exige, para desenvolverse en él, unas determinadas destrezas y habilidades que derivan del campo general de conocimientos de ese contexto. De hecho, los contenidos, aun los que provienen de los ámbitos más formalizados, que son considerados relevantes para el desarrollo personal dentro de un marco cultural y social determinado, llevan implícitos ciertas actitudes, destrezas, habilidades, modelos de desarrollo personal y social, etc. En el proceso educativo, cuya finalidad es la formación con el fin que el individuo tenga capacidad de integrar y transformar la cultura, la selección cultural juega un papel global y fundamental.

La pregunta es: ¿por qué es importante y fundamental identificar contenidos culturales comunes con el propósito de proporcionar una formación en igualdad de condiciones a toda la población? Gimeno (1992) nos da algunas aportaciones a tener en cuenta:

1. En nuestra sociedad existe una gran diversidad cultural que son dignas de formar parte de la cultura curricular.
2. La cultura común no es todo el currículo que recibe el alumnado, pero es la base de la cultura compartida y por eso no ahoga ni homogeneiza las diferencias.
3. La cultura común proyectada en el currículo es la base de la educación general o básica que ha de ser, además, integral.
4. La cultura común, proyectada en el currículo, proyecta la “llamada escuela única” y la comprensividad. Esta se visualizará en un currículo compensador de las diferencias si la institución escolar también es única, es decir,

ofrece las mismas oportunidades de acceder a una cultura fundamental igualadora.

5. La cultura común presente en un currículo común prescrito es un referente de la calidad mínima exigible a un sistema homologado de educación.

Es necesario incidir en una selección cultural común que incida en el currículum para poder abordar y superar las dificultades de los niños y personas con discapacidad, diferencia de género, potenciando una cultura de paz, inclusividad y de no violencia.

4.1.2. Establecer las instituciones educativas como contexto de actuación en relación con el medio en el que está inscrito

El instrumento que utiliza la sociedad para ayudar a los procesos de socialización en los individuos son las instituciones educativas. Gracias a esta institucionalización, la persona puede asumir los valores y códigos morales establecidos.

La acción educativa se ubica con mucha frecuencia en la institución educativa. Hablar de la institución educativa como el marco en el que se inscriben los procesos educativos es hacerlo también desde sus relaciones con los diferentes contextos en los cuales está inmersa, no sólo porque sea expresión de dichos contextos porque ellos son elementos interactivos y, sin lugar a dudas, complementarios en los procesos que tratamos. Desde nuestra perspectiva, pues, la acción educativa debe considerarse de un modo global y en esa consideración, no cabe entender esa institución educativa separada del medio, cerrada a ese medio.

La institución educativa, desde esta perspectiva, es una entidad que trasciende al aula y la acción del profesor y que se concreta en la acción educativa. Como realidad social, posibilita procesos y experiencias de forma continuada y genera influencias específicas en relación con el ambiente del que forma parte. Es por esto que se hace necesario que cada institución educativa se defina por su propia cultura.

La institución educativa es la unidad básica y funcional de la acción educativa porque convergen todos los elementos y condiciones que posibilitan su desarrollo. En la medida en que una experiencia

llevada a cabo por el profesor en su aula sobre interés en el centro, esta experiencia adquiere una nueva dimensión. Y es esto lo que determina la función principal de la institución educativa, dar sentido a actuaciones que, llevadas de forma individual por algunos miembros, no queden en meras experiencias.

El papel de las instituciones educativas, de los centros educativos es fundamental para proyectar esa cultura común definida anteriormente y su incidencia en el contexto puede promover, sin lugar a dudas, la consecución de la meta 1 de resultado.

4.1.3. Establecer el aula como espacio físico de intervención educativa

El aula es el nivel contextual más próximo al proceso educativo. Cualquier actuación que lleve a cabo el profesor en el proceso educativo (objetivos, contenidos, metodología, recursos, relaciones, etc.) queda circunscrito por las condiciones contextuales del aula. La finalidad del contexto inmediato es dar significación, soporte y realidad al proceso enseñanza-aprendizaje.

Para que la educación que queremos ofrecer sobre significado en la realidad inmediata aula, es necesario plantearlo en coherencia con los demás elementos del medio. Para ello, la actuación sobre la realidad inmediata aula debería ser programática. Esto supone detallar los elementos, condiciones y circunstancias que más pudieran influir como estimuladores y restrictores del proceso educativo. No sólo vale programar o diseñar la forma de actuar del profesor y el alumno, sino que se tendrán en cuenta aquellos elementos de la realidad que pueden intervenir de una forma u otra, y todo ello en línea con las propuestas de cultura común presente en el currículum y con la incidencia que ha de tener la institución educativa en el entorno en que está circunscrita.

4.1.4. Tomar al alumnado como eje central y real de la acción educativa

El alumnado, como realidad sobre la que se pretende actuar, se convierte en el centro de referencia de teorías y procesos de intervención educativa y en el eje de su construcción teórica y práctica, generando en la Educación una proyección que se ha denominado “diferencial”.

En puridad, el alumnado ha sido tomado como referente, con un criterio institucional y organizativo y no como agente del proceso educativo. De este modo, por ejemplo, al institucionalizarse la educación, no sólo se ha centrado sobre los espacios formales, sino que ha tomado al alumno en un segmento social específico (el escolar: infancia-primera juventud) y lo ha diferenciado o agrupado por edad (cursos, ciclos, etapas, niveles). Este criterio decíamos que es sólo referente, puesto que no toma en cuenta las necesidades del sujeto o sus características de aprendizaje. Sirve, en todo caso, como base para un modelo cerrado y, en cierta medida, inflexible de organización. Organización que, por otra parte, parece así más sometida a criterios económicos y de reproducción socio-ideológica que a las exigencias educativo-didácticas. El alumnado, así, ha sido más cliente del sistema que actor del proceso en el cual estaba inmerso.

Esta consideración del alumnado, quizás por su amparo político-social y porque permitía una fácil reproducción cultural, ha condicionado con fuerza a la acción educativa. Por un lado, ha impedido o dificultado la consideración total de la individualidad de cada sujeto de aprendizaje y, por otro, ha partido de supuestos descriptivos en la consideración del propio aprendizaje y de la enseñanza, normalmente de base psicológica, y sobre ellos ha aplicado o construido toda su estructura aplicativa (objetivos, contenidos, estrategias,...), olvidando, lógicamente, no sólo la base sociológica del aprendizaje, sino la propia realidad, desarrollo y actuación de los sujetos de aprendizaje.

Desde la consideración al alumnado, creemos que toda acción educativa debería partir o tomar como punto de referencia el análisis de, al menos, estas cuestiones: situación, necesidades-intereses, experiencias e instrucción, con el fin de identificar la estructura de condiciones que va a incidir en todo diseño de actuación. El análisis de la situación ha de ayudarnos a establecer el contexto de condiciones socio-ambientales, por lo que, dentro de ella, deberán tomarse en consideración las condiciones ambientales (estructuras política, económica, administrativa, participativa, cultural,...), familiares (status, ideología, organización, expectativas,...),

institucionales, etc., aparte de otras, como las laborales y ocupacionales, por ejemplo, de acuerdo con el espacio que se deba situar la acción didáctica que se trate. Los intereses-necesidades a contemplar en cada espacio habrán de ser de índole práctica, psico-social, intelectual o cultural, cuando menos. Junto a ellos hace falta contar con las experiencias vitales en general (adaptación, aspiraciones, autoconcepto, mundo de relaciones, participación, problemática vivida, etc.) y referidas al sistema instructivo.

Lo que implícitamente estamos defendiendo con estas consideraciones es que no existen espacios indiferenciados (un tipo de infancia o un tipo de juventud, etc.) sino muchos y diferentes dentro de cada una de las estructuras que hemos apuntado, por lo que, tanto en el ámbito de la institución escolar como en el ámbito de la educación, se deben tomar en consideración siempre las especiales condiciones del alumnado y elaborar para cada una de ellas respuestas adecuadas, sin que esto pueda suponer nunca discriminación o aislamiento, sino al contrario.

Sólo de esta manera, podremos abordar la consecución de la meta de resultado 1 que tiene como centro de atención las necesidades de los niños, sus diferencias y todo ello abordado desde entornos de aprendizaje óptimos.

4.2. Meta de ejecución 2: De aquí a 2020, aumentar considerablemente a nivel mundial el número de becas disponibles para los países en desarrollo, en particular los países menos adelantados, los pequeños Estados insulares en desarrollo y los países africanos, a fin de que sus estudiantes puedan matricularse en programas de enseñanza superior, incluidos programas de formación profesional y programas técnicos, científicos, de ingeniería y de tecnología de la información y las comunicaciones, de países desarrollados y otros.

En referencia a la meta de ejecución 2 sólo haremos referencia al modelo de cooperación internacional que se está utilizando hasta ahora entre los países para proyectar todo lo enumerado en dicha Meta.

Compartimos la consideración de Jabonero (en Hermoso, 2018) que el modelo tradicional de cooperación clásico Norte-Sur, donante-beneficiario está agotado. Es un modelo de tipo compensatorio que ha de revisarse en profundidad porque no hay constancia de que produzca los resultados de acuerdo al esfuerzo realizado tanto por países donantes como los países beneficiarios. Estamos de acuerdo en la necesidad de profundizar en un modelo más paritario, compartido, dialogado. Sólo de esta forma podremos comprometer ayuda desde la lógica de los países beneficiarios. Ellos tienen una visión próxima y contextualizada de sus necesidades y la forma óptima de responder a ellas.

Como apunta Jabonero (en Hermoso, 2018), se necesita un modelo de apoyo estructural y estratégico a políticas públicas de mejora de calidad y equidad que no se fundamenten en visiones y modelos pensados desde la particular visión del donante de la realidad del beneficiario y poco adaptables a dichos contextos.

4.3. Meta de ejecución 3: De aquí a 2030, aumentar considerablemente la oferta de docentes calificados, incluso mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo, especialmente los países menos adelantados y los pequeños Estados insulares en desarrollo

La figura del docente es uno de los ejes fundamentales de la acción educativa. La oferta de cualificación docente debe proyectarse tanto a partir de la formación inicial como a través de su proyección profesional. Sin embargo, actualmente ambas están pasando por momentos problemáticos.

Los múltiples y variados acercamientos al mundo de los docentes y su formación están poniendo en evidencia una situación de crisis en los modelos que vienen sustentando tanto su formación inicial como su proyección profesional. Resulta que las variaciones del conocimiento científico y de las estructuras sociales y culturales están proporcionando una nueva concepción del entramado educativo en todas sus manifestaciones y no sólo han roto 'viejas' concepciones y modelos, sino que no están dando tiempo a la búsqueda y asentamiento de otros nuevos.

Desde nuestro punto de vista, la formación inicial y el desarrollo profesional del docente debe plantearse como un proceso de aprendizaje. Bien es cierto que se trata de un proceso complejo, múltiple, diverso, incierto y difuso; pero no es menos cierto que habría de entenderse como un componente del sistema educativo y preverse como un vector concurrente en la dinámica y desarrollo de este sistema.

En este sentido, la formación inicial y el desarrollo profesional de los docentes debería armonizarse, intentando que los diversos factores que confluyen en él ofrezcan una resultante que ayude realmente en su construcción. Al hablar de factores estamos haciendo referencia a cuestiones como la política educativa y curricular, a los materiales curriculares y a los recursos y a la normativa de los centros e instituciones de formación docente, sea cual sea su proyección, a la cultura que se propicia en los centros educativos, a los colectivos profesionales o a las concepciones sociales sobre los docentes y sus funciones.

Estos factores o marcos de referencia deberán concurrir también en la explicitación de las prioridades, contenidos y condiciones de esta formación, en el establecimiento de la situación profesional de los docentes (incentivos, autonomía, control, etc.), de los canales de información, exigencias técnicas, cultura organizativa, etc. Todos estos marcos deberían ayudar a definir los itinerarios para el desarrollo profesional y los sistemas de apoyo necesarios, teniendo en cuenta las exigencias de diferenciación y multidimensionalidad que este proceso requiere.

Respecto a la formación inicial del docente, se debería mejorar cualitativamente para el acceso a la profesión, por lo tanto, debería incidir en:

1. La reforma de los estudios universitarios, con un primer ciclo común y una especialización por etapas y curricular en el segundo ciclo, junto con una base psicopedagógica previa y común, serían las bases de esta reforma.
2. Capacidad de análisis y reflexión crítica.
3. Capacidad para aportar fundamentos de índole cognitiva para sostener sus opiniones y acciones, utilizando procedimientos de indagación y los resultados de las investigaciones.

4. Su aptitud para discernir qué es el tipo de acción que se requiere en cada caso.
5. Su capacidad para diseñar y desarrollar esquemas de intervención educativa.

A partir de esta formación, podemos derivar las funciones que los son propias:

1. Planificar y organizar la enseñanza, analizando medios, contenidos, prepararlos pedagógicamente y programarlos.
2. Evaluación del progreso de los alumnos/participantes, dominio de técnicas de observación y de medida pertinentes, con capacidad de evaluar independientemente a cada alumno, considerando todos los aspectos que configuran esta valoración.
3. Participar en la institución educativa, con idea mínima de la organización del centro, enseñanza en equipo, interdisciplinariedad.
4. Presentar y transmitir instrucción, dominando códigos (verbales, visuales, etc.), técnicas individualizadas, sociales, etc.
5. Motivar la arrancada discente hacia el aprendizaje, conociendo técnicas de incentivación.
6. Investigar, aportando nuevas soluciones.
7. Formación y actualización permanente, introduciendo en su profesión y en su manera de ejercerla cambios que supondrán esfuerzos de acomodación a la realidad cambiante.

Pero el mundo va cambiando y progresivamente se van modificando las características, necesidades e intereses de la sociedad y, sobre todo, de los clientes directos de la intervención educativa, de los alumnos. Dada esta situación, nos surgen diferentes preguntas:

1. ¿Cuál es el perfil Docente más adecuado para llevar a la práctica las nuevas demandas educativas?
2. ¿Qué tipo de formación necesita el Docente actual por aproximarse a este perfil?
3. ¿Cómo pueden instrumentarse los planes de formación continua de forma que posibiliten esta transformación y fomenten el desarrollo profesional del docente?

Respecto a la primera pregunta, hasta ahora el perfil docente había venido marcado por parámetros

socioculturales y por la instrumentalización que la propia sociedad había hecho de la institución educativa. Sin embargo, la situación actual aconseja que el profesional de la educación tenga un amplio margen de interpretación y un carácter flexible, que posibilite su adecuación y enriquecimiento al tener que implicarse en contextos específicos. Esto es el que determina el nuevo perfil del docente.

Consecuencia del anterior, se deriva la respuesta al segundo interrogante. Si su perfil no es el de un simple aplicador sino desarrollador de propuestas, su formación ha de ir encaminada a que:

1. Comprenda las bases psicopedagógicas del marco de intervención educativa.
2. Comprenda el contenido de las nuevas bases curriculares y/o de intervención socioeducativa.
3. Sepa analizar la realidad concreta en la cual se desarrolla la actividad educativa.
4. Saber trabajar en equipo.
5. Saber desarrollar nuevas propuestas de intervención educativa, adecuándolas a las características propias del contexto en el cual actúa.
6. Saber elaborar programaciones.
7. Saber planificar y organizar recursos.
8. La organización de la intervención en el entorno educativo.
9. La planificación y realización de la evaluación.

En definitiva, la preparación específica del docente consiste en saber observar al alumno, analizar el acto educativo, diagnosticar, planificar, aplicar, evaluar, rectificar y colaborar, y cada uno de estos pasos requiere no sólo una técnica, sino también un arte y una filosofía.

Nos queda por responder a la tercera pregunta: ¿Cómo pueden instrumentarse los planes de formación continua de forma que posibiliten esta transformación y fomenten el desarrollo profesional del docente?

La formación continua es un aspecto indisoluble de la función educativa. Ésta ha de asumir la continua actualización, dentro del tiempo real de ejercicio profesional y como parte del mismo. Cuando hablamos de desarrollo profesional nos estamos refiriendo a todo aquello que tiene que ver con el cambio en la vida profesional del docente y que supone en el mismo desarrollo social, personal, intelectual y pedagógico.

Sin embargo, el panorama actual del perfeccionamiento del profesorado es realmente confuso. Desde nuestro punto de vista, las características mínimas y esenciales que deberían tener los planes de perfeccionamiento del profesorado deberían:

1. Tener una fundamentación psicopedagógica explícita, una contextualización adecuada, unos objetivos y metodología claros y unos instrumentos de aplicación y análisis que ayuden al profesional de la educación a adecuar su enseñanza a cada situación concreta.
2. Facilitar al profesional de la educación la reflexión y la elaboración de estrategias personales, adecuadas a los distintos problemas que se le plantean en su actividad educativa.
3. Tener en cuenta las características de los profesionales a los cuales van dirigidos.
4. Evaluar las necesidades de formación como el impacto que tiene la formación continua del profesional de la educación en su práctica profesional. Para lo cual se debería tener en cuenta, tanto las peticiones realizadas por los Docentes, como el análisis de la actuación del propio Docente para descubrir cuáles son los problemas que se le plantean en la práctica, orientarlo y constatar el grado de adecuación y progreso en los cambios tras la formación.

Ahora bien, ¿cómo llevar a cabo la formación continua? Realizar los planes de perfeccionamiento con el enfoque apuntado no es tarea sencilla, lineal ni rápida. Es un proyecto de trabajo a largo plazo que debe combinar formas variadas y articular los esfuerzos de muchos profesionales e instituciones. Congruente con los planteamientos expuestos, los equipos de las instituciones educativas deben ser los principales protagonistas de los planes de formación porque es en ellos dónde pretenden impulsarse los cambios. Para provocar cambios, verdaderos equipos de profesionales han de identificarse con un proyecto pedagógico común y llevarlo a la práctica. Estos aspectos se han tenido parcialmente en cuenta y falta mucho por hacer.

5. A modo de corolario

Afirmar que vivimos en sociedades muy complejas o que el mundo está sufriendo la mayor ola de transformaciones sociales de la historia

o decir que estamos en crisis, se ha convertido en vocabulario cotidiano, en tópico común y compartido de cualquier análisis o informe actual que sobre la sociedad en general o un ámbito específico de ella se haga. En todo este entramado, los gobiernos, las sociedades, los planes de estudio, las instituciones educativas, los docentes, el alumnado, las familias, etc., han de hacer frente a todo este desafío.

En el caso que nos ocupa, favorecer la mejora de la educación teniendo como referente la consecución de las 3 Metas de Resultados abordadas y propiciar el desarrollo social desde parámetros de calidad, supondrá una mejora sustancial de la sociedad en general y de los individuos en particular. Hace falta dejar constancia, sin embargo, que ni visiones únicas ni simples pueden ser válidas para establecer puntos de apoyo para desarrollar y consolidar los fines que nos hemos propuesto. Es por esto que, a todo lo que hemos apuntado, queremos añadir una serie de consideraciones que deberíamos propiciar como profesionales de la educación (Vicente, 2004; Torres, 2001):

1. Aprender a trabajar en comunidades más diversas.
2. Contemplar el entorno familiar como fuente de apoyo para mejorar la educación.
3. Trabajar en colaboración con otros agentes sociales y educativos.
4. Luchar contra las fuerzas de la desprofesionalización de la educación.
5. Generar un cambio significativo de autoridad y responsabilidad de las instituciones educativas: mayor capacidad de autogestión con el fin de poder responder a la realidad de contexto en el que están inmersas y a las necesidades e intereses precisas del alumnado que acoge.
6. Tenemos que contemplarnos los profesionales de la educación como activistas sociales.
7. Contemplar el trabajo educativo como trabajo cultural, social, ético y político, requiriendo la participación de la ciudadanía a través de las organizaciones en las que se agrupan.
8. Debemos conformar en las instituciones educativas una cultura de colaboración entre profesorado, alumnado, familias, colectivos sociales, luchando contra las desigualdades sociales.

9. Reforzar la sociedad civil y la democracia en el trabajo de reconstrucción del discurso y práctica educativa.

Con base en esto, quiero acabar mi ponencia elogiando que ustedes, a través de la celebración de este I Congreso Internacional y III Nacional de Pedagogía: Retos y desafíos de la Pedagogía en el nuevo milenio, estén colaborando firmemente en conseguir la mejora cuantitativa y cualitativa de la Educación y de la Sociedad.



Referencias

- Aristorena, M. (2016). 8 Restos para la Educación en Venezuela. Foro Retos para la Educación en Venezuela. Disponible en: http://www.cerpe.org.ve/tl_files/Cerpe/contenido/documentos/Intranet/Asambleas%20Educ/Asamblea%202016/Retos-Educativos-para-Venezuela%20FyA.pdf y <https://edujesuit.org/es/fe-y-alegria-propone-8-retos-para-la-educacion-en-venezuela/>
- Carra, A. (2017, Setiembre 25). La ONU avisa de que los objetivos de Educación para 2030 se cumplirán con 50 años de retraso. ABC. Disponible en: https://www.abc.es/sociedad/abci-educacion-avisa-objetivos-educacion-para-2030-cumpliran-50-anos-retraso-201609060047_noticia.html
- Ferrández, A. y González, A. (2000). La configuración de los contenidos. XII Congreso Nacional y I Iberoamericano de Pedagogía, Ponencia 1ª, Sección III: Currículum para el cambio. 26-30 de setiembre. Madrid.
- Gimeno, J. (2001). Educar y convivir en la cultura global: las exigencias de la ciudadanía. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (2005). La educación que aún es posible. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (2012). Educar y convivir en la cultura global. Madrid: Morata.
- González, A.P., JIMÉNEZ, J.M. Y FANDOS, M. (2016). Procesos y propuestas de enseñanza y aprendizaje: El sistema metodológico. Medina, A. y Domínguez, M.C. (ED.), Didáctica. Formación básica para profesionales de la educación. (pp. 283-324) Madrid: Universitas-UNED.
- Hermoso, B. (2018, Enero 28). Hay que cambiar ya el modelo de Cooperación para América Latina. Entrevista a Mario Jabonero. El País. Disponible en: https://elpais.com/cultura/2018/01/28/actualidad/1517145987_724083.html
- Jabonero, M. (2017, Junio 29). El gran eje iberoamericano. El País. Disponible en: https://elpais.com/elpais/2017/03/24/opinion/1490382356_494870.html
- Jabonero, M. (2018, Enero 20). Una apuesta por la

- educación. El País. Disponible en: https://elpais.com/elpais/2018/01/11/opinion/1515689806_617331.html
- Jiménez, J., Fandos, M. y González, A.P. (2006). *Visión General de la Didáctica*. Tarragona: Cosetània edicions.
- Jiménez, J., González, A. y Fandos, M. (2016a). *Directrices de Acción Didáctica: Cultura, Diseño de competencias, y Contenidos formativos*. Medina, A. y Domínguez, M.C. (ED.), *Didáctica. Formación básica para profesionales de la educación* (pp. 229-282). Madrid: Universitat-UNED.
- Jiménez, J.M., González, A.P. y Fandos, M. (2016b). *Innovación Didáctica*. Medina, A. y Domínguez, M.C. (ED.), *Didáctica. Formación básica para profesionales de la educación* (pp. 373-424). Madrid: Universitat-UNED.
- McLuhan, M. (1985). *Guerra y paz en la aldea global*. Barcelona: Planeta Agostini
- Montero, A. (2016, Noviembre 30). ¿Cuánto invierten en educación los países de América Latina y el Caribe? *Diario de Innovación y Tecnología en Educación*. Disponible en: <http://www.aikaeducacion.com/tendencias/cuanto-invierten-educacion-los-paises-america-latina-caribe/>
- Real Academia Española (1984). *Diccionario de la Lengua Española*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Torreblanca, J. (COORD.). *Los fines de la educación. Una reflexión desde la izquierda*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Torres, J. (1991). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Morata.
- UNESCO (2014a). *El Desarrollo Sostenible comienza por la Educación*. Disponible en: http://www.unesco.org/new/es/media-services/singleview/news/unesco_sustainable_development_begins_with_education/
- UNESCO (2014b). *El Desarrollo Sostenible comienza por la Educación. Cómo puede contribuir la educación a los objetivos propuestos para después de 2015*. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002305/230508s.pdf>
- UNESCO (2015a). *Educación 2030. Declaración de Incheon. Hacia una educación inclusiva, equitativa y de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656s.pdf>
- UNESCO (2015b). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Disponible en: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/sustainable-development-goals/>
- UNESCO (2015c). *Educación de Calidad. ¿Por qué es importante?* Disponible en: https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/wp-content/uploads/sites/3/2016/10/4_Spanish_Why_it_Matters.pdf
- UNESCO (2016). *La enseñanza y formación técnico profesional en América Latina y El Caribe. Una perspectiva regional hacia 2030*. Disponible en: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/LA-EFTP-en-LAC-perspectiva-regional-2030.pdf>
- UNESCO (2017a). *Rendir cuentas en el ámbito de la educación: cumplir nuestros compromisos. Informe de seguimiento de la educación en el mundo (2017/8)*. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0026/002610/261016S.pdf>
- UNESCO (2017b). *La educación transforma vidas*. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002472/247234s.pdf>
- UNESCO (2018). *Informe de seguimiento de la educación en el Mundo de 2020: Inclusión y educación. Nota conceptual*. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0026/002653/265329S.pdf>
- Vergara, A. (2016). *Educación de Calidad, retos y desafíos en el año escolar. Otras Voces en Educación*. Disponible en: <http://otrasvoceseneducacion.org/archivos/54538>
- Vicente, P.S. (2004). *Profesionales de la enseñanza*. SALVADOR, F.; RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J.L. Y BOLÍVAR, A. (DIR.), *Diccionario Enciclopédico de Didáctica* (pp. 409-430). Vol. II. Málaga: Aljibe.