
SOCIEDAD ESPAÑOLA DE EDUCACIÓN COMPARADA

*Revista Española
de Educación Comparada*

NÚMERO 45

DOI: 10.5944/reec.45.2024

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

Sociedad Española de Educación Comparada

ISSN: 2174-5382

CONSEJO DE REDACCIÓN

DIRECTORES

M^a José García Ruiz (UNED) & Belén Espejo Villar (USAL)

SECRETARIA DE CONTENIDOS

Macarena Esteban Ibáñez (UPO); Miriam Prieto Egido (UAM);
Cristina Pulido Montes (UV) y Alicia Sianes Bautista (UNED)

SECRETARIO DE GESTIÓN

Antonio Martínez Muñoz (UCLM)
David Celorrio de Ochoa (UCM)

SECRETARÍA DE EDICIÓN

Belén Espejo Villar (USAL)
Guillermo Ramón Ruiz (UBA)

CONSEJO EDITORIAL

Roberto Albarea, *Universidad de Udine*
Inmaculada Egido Gálvez, *Universidad Complutense de Madrid*
José Luis García Garrido, *Universidad Nacional de Educación a Distancia*
Luis Miguel Lázaro Lorente, *Universidad de Valencia*
Francisco Michavila, *Director de la Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria*
Miguel Á. Pereyra, *Universidad de Granada*
Francesc Raventós Santamaría, *Universidad de Barcelona*
María Teresa Terrón Caro, *Universidad de Pablo Olavide*
Alejandro Tiana Ferrer, *Universidad Nacional de Educación a Distancia*
Leoncio Vega Gil, *Universidad de Salamanca*

CONSEJO ASESOR INTERNACIONAL

Europa

Clementina Acedo, *BIE*
Marc Bray, *WCCES*
Mariane Frenay, *Université Catholique de Louvain*
Jean-Luc Gurtner, *Université de Fribourg*
Hans-Georg Kotthoff, *University of Freiburg*
Dimitris Mattheou, *University of Athens*
António Nóvoa, *Universidade de Lisboa*
Rauni Räsänen, *University of Oulu*
Jürgen Schriewer, *Humboldt Universität*
Hannu Simola, *University of Helsinki*
Lennart Wikander, *University of Uppsala*

América del Norte

Robert Arnove, *University of Indiana*
Irving Epstein, *Illinois Wesleyan University*
Erwin Epstein, *Loyola University of Chicago*
Carlos Alberto Torres, *University of California*

América Central y del Sur

Norberto Fernández Lamarra, *Universidad Nacional de Tres de Febrero*
Marco Aurelio Navarro Leal, *Universidad Autónoma de Tamaulipas*

Asia

Terri Kim, *Yonsei University and Brunel University*
Mark Mason, *Hong Kong University*
Huang Zhicheng, *Universidad Nacional del Este de China*

Australia

Anthony Welch, *University of Sydney*

África

Abderrahman el Fathi, *Universidad Abdelmalek Es-Saâdy*
Zohra Lhioui, *Universidad Moulay Ismaïl de Meknes*

© Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid, 2024

ISSN: 2174-5382

Revista semestral

Nº. 45

doi: 10.5944/reec.45.2024

Edita: UNED (Servicio de Publicaciones)

La Sociedad Española de Educación Comparada no se hace responsable de las opiniones expresadas por los autores en las contribuciones aparecidas en esta revista, ni comparte necesariamente las ideas manifestadas en las mismas.

LA «REVISTA ESPAÑOLA DE EDUCACIÓN COMPARADA» ESTÁ INDIZADA EN:

BASES DE DATOS INTERNACIONALES DE LA ESPECIALIDAD

IRESIE

ERA (Educational Research Abstracts)
Education Journals database. Proquest

BASES DE DATOS INTERNACIONALES MULTIDISCIPLINARES

SCOPUS

Fuente Academica Premier

IBZ online

Periodicals Index Online

REDIB (Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico)

DOAJ (Directorio de Revistas en Acceso Abierto)

ESCI (Emerging Sources Citation Index)

SISTEMAS DE EVALUACIÓN INTERNACIONALES

ERIH PLUS; Google Scholar Metrics: Índice h5 (14) y mediana h5 (22); Journal
Scholar Metrics (JSM) Q3; Latindex (33 requisitos cubiertos); Ranking
REDIB 2020 «Educación e investigación educativa»: Q2 (Calificación global
19,055; Clasificación global 360/1199); Scimago Journal Ranking (SJR) 2023
(Q3 - 0,314).

CATÁLOGOS INTERNACIONALES

Ulrichs, British Library, Library of Congress, Worldcat, OEI, UNESDOC, IoE
London, Kings College London etc.



BASES DE DATOS NACIONALES DE LA ESPECIALIDAD

Redined

BASES DE DATOS NACIONALES MULTIDISCIPLINARES

DIALNET

ISOC

A360^o

SISTEMAS DE EVALUACIÓN NACIONALES

CIRC: B; ANEP: A; DICE: 28,95; CARHUS+2018: D; RESH: 0,109; MIAR2023:
c2+m5+e4+x7 (ICDS 9,9); INRECS: Q2 0,103 (47/162). Sello de calidad de la
FECYT en la V convocatoria (2016) y renovado en VI (2020), VII (2021), VIII
(2022), IX (2023) y X (2024) convocatoria. Ranking de Visibilidad e Impacto de
Revistas Científicas con Sello de Calidad FECYT «Ciencias de la Educación»: C3
(Puntuación 24,59; Clasificación 58/89)

CATÁLOGOS NACIONALES

Cisne, Rebiun, Biblioteca Nacional de España etc.

SUMARIO

CONTENTS

MONOGRÁFICO «POLÍTICAS DE IGUALDAD DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: UNIVERSIDADES ATLÁNTICAS Y AFRICANAS»

MONOGRAPHIC 'GENDER EQUALITY POLICIES IN HIGHER EDUCATION: ATLANTIC AND AFRICAN UNIVERSITIES'

INMACULADA GONZÁLEZ-PÉREZ; CARMEN ASCANIO- SÁNCHEZ; SARA GARCÍA-CUESTA, *Editorial: Políticas de igualdad de género en la educación superior. Universidades atlánticas y africanas* (EDITORIAL: GENDER EQUALITY POLICIES IN HIGHER EDUCATION. ATLANTIC AND AFRICAN UNIVERSITIES).....11

INMACULADA GONZÁLEZ-PÉREZ; CARMEN ASCANIO- SÁNCHEZ; SARA GARCÍA-CUESTA, *Diagnósticos conjuntos en políticas de igualdad: diversidades socioculturales y de gobernanza en universidades de las Islas Canarias y África noroccidental* (JOINT DIAGNOSTICS IN EQUALITY POLICIES: SOCIO-CULTURAL AND GOVERNANCE DIVERSITIES IN UNIVERSITIES IN THE CANARY ISLANDS AND NORTH WEST AFRICA EDUCATION. ATLANTIC AND AFRICAN UNIVERSITIES).....21

OUSMANE WAGUÉ, *L'Enseignement supérieur et la démarche de la promotion de l'égalité des genres en Mauritanie: analyse quantitative et qualitative* (LA ENSEÑANZA SUPERIOR Y LA GESTIÓN DE LA PROMOCIÓN DE LA IGUALDAD DE GÉNERO EN MAURITANIA: ANÁLISIS CUANTITATIVO Y CUALITATIVO).....46

KOUASSI AMENAN VALERIE KONIN, *Institucionalización de la igualdad de género en las universidades públicas marfileñas* (INSTITUTIONALIZATION OF GENDER EQUALITY IN IVOIRIAN PUBLIC UNIVERSITIES).....64

OUAFAE BOUZEKRI; FATIMA LAROUIZ, *Indicateurs de politiques en matière d'égalité de genre à l'université Moulay Ismail de Meknès (Maroc)* (INDICADORES DE LA POLÍTICA DE IGUALDAD DE GÉNERO EN LA UNIVERSIDAD MOULAY ISMAIL DE MEKNES (MARRUECOS)).....80

MÓNICA DEL CARMEN MEZA MEJÍA; CLAUDIA FABIOLA ORTEGA-BARBA; MÓNICA ADRIANA VILLARREAL-GARCÍA, *La mujer en la gobernanza de instituciones públicas de educación superior en México. Estudio comparativo* (WOMEN IN THE GOVERNANCE OF PUBLIC HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS IN MEXICO. COMPARATIVE STUDY).....106

WINNIE V. MITULLAH; SIBRINO FOROJALLA; BENON BASHEKA; DANIELE VIEIRA DO NASCIMENTO; KARINA GINOYAN, *Assessing women participation in higher education leadership: case studies of Kenya, South Sudan, and Uganda* (EVALUACIÓN DE LA PARTICIPACIÓN DE LAS MUJERES EN LOS PUESTOS DE LIDERAZGO EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR: ESTUDIOS DE CASO DE KENIA, SUDÁN DEL SUR Y UGANDA).....130

BARBARA ROSTECKA, *El papel de las científicas marroquíes en la reconfiguración del imaginario sobre la mujer y la ciudadanía* (THE ROLE OF MOROCCAN WOMEN SCIENTISTS IN RESHAPING THE IMAGINARY ABOUT WOMEN AND CITIZENSHIP).....148

MIRIAM L. MORALES SANTANA; MARÍA PILAR ETOPA BITATA; GABRIEL DÍAZ JIMÉNEZ, *Identidad de género y actitudes sexistas del alumnado de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Social de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria* (GENDER IDENTITY AND SEXIST ATTITUDES OF STUDENTS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION, PRIMARY EDUCATION, AND SOCIAL EDUCATION AT THE UNIVERSITY OF LAS PALMAS DE GRAN CANARIA).....167

MOUNA HANNAOUI; MOHAMED MZIREG; MARÍA HANNAOUI; RAJAE ZERHANE; MARÍA LUISA GRANDE, *La enseñanza de la educación para la salud en los institutos superiores de enfermería profesiones y técnicas de salud en Marruecos: desafíos y perspectiva* (THE TEACHING OF HEALTH EDUCATION IN HIGHER INSTITUTE OF NURSING PROFESSIONS AND HEALTH TECHNIQUES IN MOROCCO: CHALLENGES AND PROSPECTS).....188

ESTHER TORRADO MARTÍN-PALOMINO; CRISTIAN DÍAZ HERNÁNDEZ; ALBA CABRERA MENESES, *Pornografía vs coeducación: un abordaje necesario ante el incremento del consumo pornográfico en adolescentes y jóvenes* (PORNOGRAPHY VS COEDUCATION: A NECESSARY APPROACH TO THE INCREASE IN PORNOGRAPHIC CONSUMPTION IN ADOLESCENTS AND YOUNG PEOPLE).....209

YASMINA ÁLVAREZ-GONZÁLEZ; MATILDE CANDELARIA DÍAZ HERNÁNDEZ, *Experiencias compartidas en materia de igualdad de género en las Universidades de Cabo Verde y La Laguna* (SHARED EXPERIENCES IN GENDER EQUALITY AT THE UNIVERSITIES OF CABO VERDE AND LA LAGUNA).....228

ESTUDIOS E INVESTIGACIONES ANALYSIS AND RESEARCH

PABLO SANZ DE MIGUEL; JOAN ANTONI SERRA PARDO, *Participación de los agentes sociales en la gobernanza sistémica de la Formación Profesional dual: análisis comparativo de Andalucía, Cataluña y País Vasco* (SOCIAL PARTNERS' INVOLVEMENT IN THE SYSTEMIC GOVERNANCE OF DUAL VOCATIONAL TRAINING: COMPARATIVE ANALYSIS OF ANDALUSIA, CATALONIA AND THE BASQUE COUNTRY).....245

MARÍA PÉREZ-MARCO; ANDREA FUSTER; M.^a DEL PILAR APARICIO-FLORES; CAROLINA GONZÁLEZ, *Revisión comparada de los protocolos de actuación para combatir el absentismo en España* (COMPARATIVE REVIEW OF ACTION PROTOCOLS TO COMBAT ABSENTEEISM IN SPAIN).....268

LILIANA MAYER, *Internacionalización de la educación y de los docentes. Un análisis a partir de la movilidad docente en escuelas binacionales de Argentina* (INTERNATIONALIZATION OF TEACHING EDUCATION AN ANALYSIS BASED ON TEACHER MOBILITY AND INTERNATIONALIZATION EXPERIENCES IN BINATIONAL SCHOOLS IN ARGENTINA).....301

ALBERTO SAN MARTÍN ZAPATERO; JANIRE CASTRILLO CASADO, *Las mujeres en la Edad Media: análisis comparativo de su representación en los libros de texto y de conocimiento* (WOMEN IN THE MIDDLE AGES: COMPARATIVE ANALYSIS OF THEIR REPRESENTATION IN TEXTBOOKS AND KNOWLEDGE BOOKS).....324

NORA KRAWCZYK; ELISANGELA SCAFF, *Brasil y Angola: ¿que revelan las políticas basadas en evidencias? Nuevos desafíos para la investigación comparada* (BRAZIL AND ANGOLA: WHAT DO EVIDENCE-BASED POLICIES REVEAL? NEW CHALLENGES FOR COMPARATIVE RESEARCH).....343

YAIZA GARCÍA MERINO; CAMINO FERREIRA; DIEGO GONZÁLEZ-RODRÍGUEZ, *La promoción automática en la Educación Primaria: comparación entre países de la Unión Europea* (AUTOMATIC PROMOTION IN PRIMARY EDUCATION: COMPARISON BETWEEN COUNTRIES OF THE EUROPEAN UNION).....357

INMACULADA NAVARRO-GONZÁLEZ, ELISA GAVARI-STARKIE, *La educación sostenible y resiliente en el currículum de la LOMLOE* (SUSTAINABLE AND RESILIENT EDUCATION IN THE LOMLOE CURRICULUM).....376

SANDRA GÓMEZ DEL PULGAR CINQUE; JESÚS MIGUEL RODRÍGUEZ MANTILLA; FRANCISCO JOSÉ FERNÁNDEZ CRUZ, *La evaluación de la calidad en educación superior en España: un estudio comparativo de los informes de seguimiento del grado en pedagogía en tres comunidades autónomas* (THE ASSESSMENT OF QUALITY IN HIGHER EDUCATION IN SPAIN: A COMPARATIVE STUDY OF THE MONITORING REPORTS OF THE DEGREE IN PEDAGOGY IN THREE AUTONOMOUS COMMUNITIES).....398

DOCUMENTOS DOCUMENTS

GARAZI LARTUNDO LÓPEZ; LAURA PÉREZ ALMORÓS, *Asegurar la calidad del dato educativo en el seguimiento del ODS4 en la población refugiada: Una propuesta de UNESCO y ACNUR* (ENSURING EDUCATION DATA QUALITY IN MONITORING SDG4 IN THE REFUGEE POPULATION: A PROPOSAL BY UNESCO AND UNHCR).....428

RESEÑAS

BIBLIOGRAPHICAL REVIEWS

SANCHIDRIÁN BLANCO, C. (Coord.) (2022): *La modernización de la enseñanza tras la Ley General de Educación. Contextos y Experiencias*. (Valencia: Tirant Humanidades). Recensión a cargo de Cristóbal Ruiz Román.....448

IN MEMORIAM: «ROSA ORIA SEGURA»

ROSA ORIA SEGURA, *Perfil laboral y apoyo institucional de la dirección escolar en cuatro países de la Unión Europea* (Reedición del artículo publicado en 2007 en el número 13 de la *Revista Española de Educación Comparada*).....452

INMACULADA EGIDO GÁLVEZ, *Palabras para Rosa Oria Segura*.....480

JOSÉ LUIS GARCÍA GARRIDO, *En recuerdo de Rosa Oria Segura*.....482

MARÍA JOSÉ GARCÍA RUIZ, *Palabras para Rosa Oria Segura*.....484

VICENTE LLORENT BEDMAR, *En recuerdo de Rosa Oria Segura*.....486

ALICIA SIANES BAUTISTA, *Don't let academic protocol get in the way of our good and beautiful story*.....488

MONOGRÁFICO / MONOGRAPHIC

POLÍTICAS DE IGUALDAD DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: UNIVERSIDADES ATLÁNTICAS Y AFRICANAS

Gender equality policies in higher education:
Atlantic and African universities

Coordinado por Inmaculada González Pérez (Universidad de La Laguna), Carmen Ascanio Sánchez
(Universidad de La Laguna) y Sara García Cuesta (Universidad de Valladolid)

Coordinated by Inmaculada González Pérez (Universidad de La Laguna), Carmen Ascanio Sánchez
(Universidad de La Laguna) y Sara García Cuesta (Universidad de Valladolid)
(Universidad de Salamanca)

1



Editorial: Políticas de igualdad de género en la educación superior. Universidades atlánticas y africanas

Editorial: Gender equality policies in higher education. Atlantic and African universities

Inmaculada González-Pérez*;
Carmen Ascanio- Sánchez **;
Sara García-Cuesta***

†El orden de autorías es aleatorio. Las autoras han contribuido por igual en el editorial y artículo de este monográfico.

DOI: 10.5944/reec.45.2024.41641

Recibido: 10 de junio de 2024
Aceptado: 11 de junio de 2024

* INMACULADA GONZÁLEZ-PÉREZ: Doctora en Pedagogía con la tesis titulada La Cooperación Educativa Internacional ante la rebeldía de las culturas. Anteriormente a sus funciones como profesora de la Universidad de La Laguna trabajó durante varios años como experta internacional para la OIT y la AECID en América Latina. Sus investigaciones se centran en la cooperación universitaria al desarrollo así como en desarrollo de políticas favorables a la igualdad y la interculturalidad. **Datos de contacto:** migonpe@ull.edu.es. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0438-5983>

** CARMEN ASCANIO-SÁNCHEZ: profesora titular del Departamento de Sociología y Antropología, Universidad de La Laguna. Líneas investigación: migraciones, género, identidades/patrimonios culturales, políticas de cooperación al desarrollo, y metodologías cualitativas. Coordina el GI consolidado Migraciones, género e identidades. Análisis y evaluación de políticas; dirige la Cátedra Cultural Globalización, migraciones y nuevas ciudadanías (ULL). Los proyectos realizados se han centrado en Latinoamérica, África del Oeste y las Islas Canarias. **Datos de contacto:** cascanio@ull.edu.es. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0299-1958>

*** SARA GARCÍA-CUESTA: profesora titular de Sociología en la UVA. Sus investigaciones se relacionan con el análisis de políticas públicas relacionadas con fenómenos sociodemográficos como la fecundidad y las migraciones, con enfoque de Derechos Humanos; así como retos educativos y laborales en la implementación de políticas de igualdad. Su investigación reciente se ha centrado en la construcción de redes para el desarrollo de políticas de igualdad en universidades, así como el análisis de políticas sobre la fecundidad en España. **Datos de contacto:** E-mail: saragcuesta@uva.es ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3395-3521>

1. Introducción

La línea de investigación académica clara y directamente orientada a visibilizar las desigualdades de género en las organizaciones de la educación superior tiene ya una experiencia que podría entenderse como madura. Este bagaje recorre las tres últimas décadas del siglo XX con un enriquecimiento progresivo en sus herramientas conceptuales, debates y prácticas adaptadas a los diversos contextos y territorios.

Trascendiendo los iniciales debates sobre el feminismo como ideología occidental impuesta a los antiguos países colonizados, las investigadoras del feminismo postcolonial han mostrado cómo, desde las periferias, también han germinado y se han desarrollado estos enfoques (Jayawardena, 1986), que tienen como novedad poner el centro de atención en las intersecciones entre género, clase, raza/etnicidad, orientación sexual, etc.

Convenciones, acuerdos o pronunciamientos han ido avalando progresivamente las reivindicaciones del feminismo respecto a la educación y al resto de los ámbitos sociales. De modo especial a partir de la década de los 70, cuando diversos organismos internacionales pusieron su empeño a favor de la igualdad de género, como pone de manifiesto la puesta en vigor de la *Convención para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Mujeres (CEDAW) de NNUU* (1981) y en el incremento de políticas de igualdad a partir de la aprobación de la *Declaración y Plataforma de Acción de Beijing de NNUU* (1995).

Junto a los avances legislativos se ha ido impulsando la formulación de propuestas, sea a través de programas, protocolos, políticas, planes y observatorios. Las evaluaciones realizadas muestran distintos alcances, prioridades, legitimaciones y resultados. Su valoración es siempre contextual, considerando elementos territoriales, tradiciones religiosas y culturales, así como los rasgos de las instituciones u organizaciones, tanto públicas como privadas.

Lo cierto es que a pesar de todas estas mejoras legislativas y prácticas locales, nacionales e internacionales, la igualdad de género es todavía una quimera contemplada en términos globales y también en los ámbitos educativos. La reivindicación, por tanto, sigue en pie: urge la implementación de políticas firmes, sólidamente apoyadas por fondos adicionales para poder alcanzar los logros a los que se ha comprometido la comunidad internacional, según plantea ONU-Mujeres (2023) Uno de los ámbitos de mayor calado teórico y empírico en la intervención en políticas de igualdad ha sido el de la Educación:

«Las leyes de educación general o inclusiva bajo la responsabilidad de los ministerios de educación se focalizan en las personas con discapacidad en el 79 % de los países, las minorías lingüísticas en el 60 %, la igualdad de género en el 50 % y los grupos étnicos e indígenas en el 49 %» (UNESCO, 2020, p.30).

No puede obviarse, por tanto, el aumento de los compromisos de los países en materia de igualdad de género en educación, así como el compromiso de los Estados en el cumplimiento del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 «Educación de Calidad» y 5 «Igualdad de Género». Ahora bien, aunque hay un consenso general en la importancia de alcanzar este objetivo, lo cierto es que las políticas de igualdad de género en materia educativa impulsadas por los organismos internacionales presentan un marcado enfoque político que los distancia o diferencia. Por ejemplo, el Banco Mundial

«... prima que la mujer sea productiva y contribuya con su mano de obra y sus capacidades al bienestar económico del país, de tal modo que la educación se erige en herramienta privilegiada para conseguir aumentar tanto los ingresos como la productividad de las mujeres» (Martínez, 2015, p. 65).

Desde el PNUD, defensor a ultranza del Desarrollo Humano, se propone una educación «poliédrica», donde economía, participación y no violencia van de la mano, requiriendo para ello de una fuerte inversión y compromiso de los Estados. Y, el enfoque Gender Equality and Development (GED), compartido por la UNESCO, defiende la necesidad de trabajar tanto con hombres como con mujeres. Difiere del enfoque anterior al perseguir «generar desarrollo humano, social y sostenible construido entre todos, hombre y mujeres, todas con las mismas capacidades, motivaciones, necesidades y satisfacción de las mismas» (Martínez, 2015, p. 65).

Bajo una perspectiva más política y participativa, encontramos las iniciativas del Fondo de Desarrollo de las Naciones Unidas para las Mujeres (UNIFEM), que localiza cinco objetivos prioritarios de acción: 1) aumentar el liderazgo y la participación de las mujeres; 2) poner fin a la violencia contra las mujeres; 3) implicar a las mujeres en todos los aspectos de los procesos de paz y seguridad; 4) mejorar el empoderamiento económico de las mujeres; 5) y hacer de la igualdad de género un aspecto central en la planificación y la elaboración de presupuestos nacionales para el desarrollo» (ONU MUJERES, 2021).

Estas propuestas políticas diversas, se reflejan a su vez en una disparidad de prácticas y resultados en su aplicación en los diferentes territorios. A nivel mundial, se ha comprobado un avance de la paridad en las tasas brutas de matriculación, en especial a partir de los años noventa del siglo XX. También se observa que «cuando las niñas se matriculan en la escuela, sus tasas de finalización superan sistemáticamente a las de los niños en los niveles de primaria (88 % frente a 86 %), secundaria inferior (78 % frente a 76 %) y secundaria superior (60 % frente a 57 %) (ONU MUJERES, 2023). Pero este logro mundial no está exento de enormes desigualdades, tanto por regiones como por países. En África subsahariana, por ejemplo, la mejora de las tasas de finalización en educación primaria no ha alcanzado la paridad; mientras, en África septentrional los avances logrados en las tasas de finalización en educación secundaria inferior se han visto mermados por los últimos conflictos que ha sufrido esta zona del planeta (UNESCO, 2021).

2. Las políticas de igualdad en la educación superior

En el caso de la educación superior, algunas desigualdades se acentúan a pesar del histórico logro de haber triplicado la matrícula femenina desde 1995 a escala internacional. Se da la paradoja de que, no en pocos países, las mujeres tienen más probabilidades de terminar la educación superior que los hombres (OCDE, 2020), mientras que en aún aparecen territorios donde las mujeres no están incorporadas a los estudios superiores al mismo nivel que los hombres.

«En todas las regiones, excepto en Asia Central y Meridional, donde se ha logrado la paridad, y en el África Subsahariana, donde se matriculan 73 mujeres por cada 100 hombres, las mujeres están realmente sobrerrepresentadas en este nivel educativo. Este avance es digno de elogio desde el punto de vista de los derechos humanos, la justicia social y la economía, pero la ventaja se detiene ahí» (UNESCO/IESALC, 2021, p. 6).

Las diferencias se localizan fundamentalmente en la segregación de hombres y mujeres en carreras, respondiendo a las asignaciones de roles tradicionales y localizando a los hombres todavía en los estudios más valorados socialmente: en más de 120 países la proporción de alumnas en educación superior de Ingeniería, Industria y Construcción, y Tecnología de la Información y Comunicación (TIC) es apenas del 25 %. En matemáticas también se observa una menor representación de mujeres. A su vez, a medida que se avanza en los niveles de estudios de postgrado, la presencia de las mujeres disminuye en todas las regiones del mundo, excepto en Asia Central, dejando constancia de la persistencia del fenómeno de la tijera de género que hace caer en picado la presencia de las mujeres en los estudios de másteres y doctorado, a pesar de ser mayoría en licenciatura o grado (UNESCO/IESALC, 2021).

La igualdad en la educación superior no solamente implica la matrícula y graduación de las mujeres, porque en el ámbito de la docencia y la investigación académica las desigualdades también son muy notorias:

«En numerosos países, las mujeres están insuficientemente representadas en el cuerpo docente superior y en los órganos de decisión de la enseñanza superior, lo cual es una característica de culturas institucionales no inclusivas o no orientadas hacia un cambio social y cultural más amplio en pro de una mayor igualdad de género. Los procesos convencionales de contratación de profesores que recompensan las trayectorias académicas lineales, de tiempo completo e ininterrumpidas contribuyen a la escasa representación de la mujer en el mundo académico superior, aun cuando superan en número a los hombres como estudiantes. Hay más probabilidades de que las mujeres se vean desfavorecidas por normas que no reconocen sus demás compromisos, como sus responsabilidades de cuidado familiar» (UNESCO, 2020, p.266).

A nivel global, las mujeres representan al 43 % del profesorado en la educación superior, mientras que son mayoría en menores niveles educativos - el 66 % y el 54 % en la educación primaria y secundaria, respectivamente-. Los indicadores relacionados con la investigación en el marco de la carrera académica presentan peores parámetros: en todo el mundo, solo el 30 % de la investigación ha sido realizada por mujeres (UNESCO, 2019) y, durante el periodo 2014-2018, el 62 % de las personas que publicaron en revistas de impacto eran hombres (UNESCO/IESALC, 2021). El incremento de indicadores desarrollados permite comprobar que las desigualdades se expresan incluso en el orden de autoría (solo un 33,1 % como primeras autoras entre los autores). Este menor impacto de las mujeres en la investigación tiene importantes repercusiones en la enseñanza superior, ya que implica un sesgo mundial en la selección de retos de investigación y en la elegibilidad de sus recursos, por un lado. Y, a su vez, supone un alejamiento de las mujeres de los puestos de mayor prestigio profesional, asociados a categorías que se adquieren a través de los méritos investigadores (Bendels *et al*, 2018).

Otro hecho que ha cobrado relevancia y visibilidad en los últimos años, exige respuestas inmediatas por parte de los equipos rectorales y de la comunidad académica, apelando a las violencias que sufren las mujeres por el hecho de género en espacios de educación superior. Desde hace ya más de 20 años se localizan diversos estudios en muy diferentes universidades que dan cuenta de que la violencia contra las mujeres en los campus, el acoso y la agresión sexual están presentes en todas las regiones del planeta. Diversos instrumentos están siendo puestos en marcha para luchar contra esta cuestión,

amparados en la *Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer de las Naciones Unidas (1994)*, entre otros precedentes¹. La IV Conferencia de Naciones Unidas sobre la Mujer (Beijing, 1995) aprobó la Plataforma de Acción que también incluye la erradicación del acoso sexual y, más adelante, la Resolución de la Asamblea firmada en Nairobi, 12 de mayo de 2006, especifica la forma en que los parlamentos pueden y deben promover medios eficaces para combatir la violencia contra la mujer en todos los ámbitos. Aunque siguen siendo especialmente escasos en los países de ingresos medios y bajos (ONU MUJERES, 2019). Un interés reciente se centra en las violencias de género LGTBI en el ámbito de la educación superior, con interesantes análisis al respecto (Scarpino y Johnson, 2021). Mención especial, por su actualidad, a la 68ª sesión de la CSW que se ha celebrado en marzo de 2024, cuyo informe de resultados pormenoriza las diversas formas en que la falta de recursos de apoyo y protección pueden incidir en los riesgos y diferentes formas de manifestación de la violencia en ámbitos públicos y privados, entre los que se encuentra el educativo. Tales como la inseguridad del transporte y en los espacios e instalaciones públicas, la permisividad e impunidad de las conductas abusivas, la ausencia de mujeres en puestos de liderazgo, la pervivencia de estereotipos de género que discriminan a las mujeres y minimizan sus testimonios.

Todas las desigualdades anteriormente expuestas se han visto recientemente acrecentadas por los impactos de la pandemia mundial. Si bien las repercusiones han sido globales, algunos análisis muestran que África ha sido el continente donde ha habido mayores consecuencias sobre la investigación, la docencia y la gestión relacionadas con el efecto del periodo Covid (Marinoni *et al.*, 2021), especialmente por las dificultades de acceso a la tecnología y a la movilidad. El enfoque de género no siempre se aprecia en estos recientes estudios pero, cuando este es el foco de atención, se demuestra el impacto diferencial entre mujeres y hombres (Bugan, 2020; Czerniewicz, *et. al.*, 2020; UNESCO/IESALC, 2021). En general, quedan patentes los efectos negativos sobre el estudiantado, especialmente en el femenino, en lo que respecta a las matrículas, la movilidad, el abandono de los estudios, el rendimiento académico, etc. Muchas estudiantes se han visto obligadas a atender a los menores en casa y realizar mayores tareas domésticas, disponiendo de escaso tiempo para afrontar sus estudios. Y más relevante aún, ha habido un incremento de la violencia en los domicilios a nivel mundial, que, sin lugar a dudas, ha condicionado el rendimiento académico.

En el profesorado, el efecto de la pandemia ha supuesto un incremento de sus actividades docentes, al afrontar el reto de impartir clases presenciales y/u online, dependiendo de cada circunstancia, en condiciones diferenciales de acceso a los recursos indispensables y con los cuidados de menores, personas enfermas y mayores aun mayoritariamente depositados en manos de las mujeres en todos los escenarios sociales. En lo que respecta a la investigación, se ha producido la cancelación de incontables viajes internacionales, la anulación y el aplazamiento de congresos y encuentros científicos. La repercusión ha

¹ Previamente, la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer CEDAW (1979), o el Convenio 111 de la OIT (Organización Internacional del Trabajo) contra la discriminación en el empleo, aborda el acoso sexual en el lugar de trabajo como una forma importante de discriminación para las mujeres trabajadoras, así como la Recomendación nº 19 sobre violencia en el lugar de trabajo en el sector de los servicios y medidas para combatirla. En el Marco de Naciones Unidas, el informe «Estrategias de Nairobi para el Progreso de las Mujeres» (1985) establece que los Estados deben tomar medidas para impedir el acoso sexual en el trabajo. En el año 1992 el Consejo Económico y Social de la ONU aprobó una Declaración sobre Violencia contra las Mujeres en el que se incluía expresamente el acoso sexual y la intimidación en el lugar de trabajo.

sido mayor en las mujeres investigadoras, como evidencia que sus resultados de investigación han bajado notablemente durante el confinamiento, al contrario de lo que les ha sucedido a los investigadores (Marioni *et al*, 2020). Ellas han sufrido en mayor medida que sus colegas masculinos las cargas derivadas del cierre de las escuelas, de los centros de atención de mayores y la falta de apoyo en las tareas domésticas, entre otras. Poco a poco se ha ido recuperado «la normalidad», persistiendo los retos que todas las universidades del planeta continúan afrontando para alcanzar la igualdad de género.

3. Contribuciones desde la igualdad de género y la diversidad cultural

Las breves reflexiones realizadas muestran que el camino para conseguir la igualdad de hecho en ámbitos de educación superior está aún por delante. Esta edición, en el marco de la Educación Comparada, quiere ofrecer, en ese sentido, una contribución rigurosa que parte de un análisis inédito de realidades diversas y ofrece, desde diferentes enfoques conceptuales, propuestas concretas y viables sobre las políticas educativas que deben ponerse en marcha o profundizarse en el marco de la educación superior.

Los aportes de este monográfico proceden de los continentes americano y africano, cuyos territorios comparten un océano común: el Atlántico, en cuyas aguas también tienen lugar iniciativas insulares que persiguen la igualdad. Las políticas tendentes a la internacionalización, la gobernanza y la innovación han sido un lugar común en numerosas universidades africanas y latinoamericanas. Contamos con numerosos estudios empíricos centrados en las prácticas de gestión, gobernanza compartida, reformas significativas, planes estratégicos, transparencia, rendición de cuentas, la relevancia de los distintos agentes universitarios, así como el rol de las universidades en el desarrollo local (Bonde, 2022; Maringe y Ojo, 2017; Muyia e Irby, 2014; Nafukho *et al.*, 2014). Sin embargo, los análisis empíricos con enfoque de género son más escasos, especialmente los que van más allá de lo cuantitativo; esto es especialmente notable en las universidades africanas, a pesar de los numerosos discursos institucionales sobre su implicación en la igualdad de género. Los estudios realizados, especialmente por feministas académicas, muestran la necesidad de contar con investigaciones sobre los factores de atracción y los de expulsión institucional: entre aquellos se mencionan los del nivel de formación, capacitación y resistencia de las mujeres académicas; entre los segundos, se citan las normas culturales y religiosas (Olodo y Emunemu, 2017), claramente patriarcales, que bloquean el acceso a los puestos de responsabilidad y poder.

Precisamente uno de los intereses de esta obra es la contribución por parte de contextos y universidades que apenas cuentan con estudios y que, por tanto, pueden considerarse pioneros. Los trabajos presentados se abordan desde un marco internacional, avanzando hacia contextos nacionales y concretándose en ámbitos concretos universitarios como son el acceso a espacios de toma de decisión, la docencia en la educación superior o la cooperación universitaria al desarrollo.

Esta obra se inicia con el artículo realizado por las coordinadoras, María Inmaculada González-Pérez y Carmen Ascanio-Sánchez de la Universidad de La Laguna, así como Sara García-Cuesta de la Universidad de Valladolid (España). Bajo el título *Diagnósticos conjuntos en políticas de igualdad: diversidades socioculturales y de gobernanza en universidades de las Islas Canarias y África noroccidental*, ofrecemos un análisis

descriptivo e interpretativo y una visión global sobre las políticas de igualdad a nivel internacional para contextualizar la singular y original experiencia de la Red de Cooperación Interuniversitaria sobre Metodologías Participativas en Políticas de Igualdad en universidades públicas de Canarias y de países de África Noroccidental, caracterizada por la diversidad cultural, la desigualdad socio-territorial y los diferentes enfoques de gobernanza universitaria.

El trabajo sobre *L'Enseignement supérieur et la démarche de la promotion de l'égalité des genres en Mauritanie: analyse quantitative et qualitative* de Ousmane Wague, profesor de la Universidad de Nuakchot Al Aasriya (Mauritania), ofrece una panorámica general sobre la situación de la igualdad de género en las universidades de Mauritania, reflexionando sobre la complejidad de los procesos que han de llevarse a cabo para su logro e insistiendo en la necesidad de establecer políticas coordinadas en todos los niveles del sistema educativo, comenzando por la Educación Primaria. Partiendo de un análisis descriptivo de esta realidad actual, expone los esfuerzos que se propone realizar el Ministerio de Educación para que en 2030 haya disminuido la desigual presencia de las estudiantes en la enseñanza superior, sobre todo en las ramas STEM y en los niveles de máster y doctorado.

La profesora Valerie Kouassi de la Universidad Félix Houphouët-Boigny (Costa de Marfil), analiza la *Institucionalización de la igualdad de género en las universidades públicas marfileñas*. Bajo un enfoque cualitativo, combinando el análisis documental y entrevistas semidirigidas, investiga los procesos mediante los cuales se están integrando las políticas de igualdad de género a nivel administrativo, docente e investigador, en los dos sistemas públicos de educación superior de Abidjan.

El artículo titulado *Indicateurs de politiques en matière d'égalité de genre à l'université Moulay Ismail de Meknès (Maroc)* que presentan Ouafae Bouzekri y Fátima Larouz, profesoras de dicha universidad, está destinado a exponer el trabajo realizado desde TANIT en Marruecos, grupo multidisciplinar de investigadoras que trabajan para el empoderamiento de las niñas y mujeres, especialmente en el ámbito educativo. En esta ocasión, centran su trabajo descriptivo en la labor realizada a favor del aumento de la representación de la mujer dentro de la universidad.

Desde la Universidad Panamericana (México), de la mano de las investigadoras Mónica del Carmen Meza Mejía, Claudia Fabiola Ortega-Barba y Mónica Adriana Villarreal-García, se presenta el trabajo titulado *La mujer en la gobernanza de instituciones públicas de educación superior en México. Estudio comparativo*. En este se constata el avance paulatino de la presencia de las mujeres en los puestos de gobierno de las universidades, a pesar de numerosos obstáculos que deben ser eliminados a través de la puesta en marcha de políticas de igualdad. Partiendo de un análisis descriptivo y transversal de esta situación en universidades públicas, de las políticas nacionales del país y de las medidas implementadas al respecto, concluyen señalando la insuficiencia de estas para lograr el acceso pleno de las mujeres a los equipos rectorales.

La preocupación de estas investigadoras es compartida por colegas africanos. Winnie V. Mitullah profesor de la Universidad de Nairobi (Kenia), Sibrino Barnaba Foroajalla de la Universidad de Juba (Sudán del Sur), Benon Basheka de la Universidad de Uganda, Daniele Vieira de la Universidad de Pernambuco (Brasil) y Karina Ginoyan de la Universidad de Pompeu Fabra (España), realizan una *Evaluación de la participación de las mujeres en los puestos de liderazgo en la enseñanza superior: estudios de caso de Kenia, Sudán del Sur y Uganda*. Mediante una revisión documental y un cuestionario

dirigido al funcionariado universitario investigan los criterios de nombramiento, los obstáculos y los mecanismos que dificultan el aumento de la representación de las mujeres en los órganos de gobierno universitarios.

Partiendo de las aportaciones de los movimientos feministas marroquíes, la profesora Barbara Rostecka, de la Universidad de La Laguna (España), analiza *El papel de las científicas marroquíes en la reconfiguración del imaginario sobre la mujer y la ciudadanía*. Mediante una aproximación cualitativa que combina técnicas tradicionales de recogida de datos, como la observación participante con entrevistas en profundidad, profundiza en los elementos de formación de la personalidad intelectual y cultural de las líderes feministas marroquíes a partir de su papel en la universidad y la sociedad de Marruecos. Realiza varias aportaciones conceptuales encaminadas a tres cuestiones fundamentales: el acceso de las mujeres a la esfera pública, la redefinición de los preceptos religiosos y la redefinición de la identidad del feminismo marroquí.

Centrados en los aportes que desde la docencia universitaria pueden realizarse para el avance hacia en logro de la igualdad de género en los sistemas universitarios, surgen otras tres aportaciones.

Identidad de género y actitudes sexistas del alumnado de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Social de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria; desde esta universidad española, Miriam L. Morales Santana, María Pilar Etopa Bitata y Gabriel Díaz Jiménez analizan la persistencia de los estereotipos y actitudes tradicionales de género y como estos repercuten negativamente en el avance hacia la igualdad en el estudiantado de grado de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Social. Esta investigación de carácter transversal y no experimental responde a una naturaleza descriptiva y correlacional, haciendo uso de un cuestionario para la recopilación de datos. Concluye insistiendo en la necesidad de formar al profesorado universitario en materia de igualdad y en la revisión de los planes de estudio vigentes para la inclusión de conocimientos, habilidades y actitudes que repercutan eficazmente en el alumnado.

Complementando el anterior artículo, Mouma Hannaoui, María Hannaoui, Rajae Zerhane desde la Universidad Abdelmalek Essaâdi (Marruecos) junto a Mohamed Mzireg y María Luisa Grande Gascón de la Universidad de Jaén (España), presentan el trabajo titulado *La enseñanza de la educación para la salud en los institutos superiores de enfermería y profesiones técnicas de salud en Marruecos: desafíos y perspectivas*, analizando cuáles son los obstáculos que impiden que las prácticas de enseñanza de la 'EpS' contribuyan a la igualdad de género. Para ello recurre a la técnica de Grupo Nominal en línea e-TGN y a la técnica e-Delphi aplicadas a un papel de expertos profesiones de la salud. Sus resultados apuntan la necesidad de incluir en los planes formativos la educación para la salud sexual y el enfoque de género.

Esther Torrado Martín-Palomino, Cristian Díaz Hernández y Alba Cabrera Meneses, desde la Universidad de La Laguna (España), estudian bajo el título *Pornografía vs coeducación: un abordaje necesario ante el incremento del consumo pornográfico en adolescentes y jóvenes*, a través de las TIC y la falta de formación en el sistema educativo, señalando específicamente el ámbito universitario que es requerido para dotar al estudiantado de recursos de afrontamiento frente a este directo ataque a la igualdad de género. Gracias a un análisis descriptivo y la reflexión ante los resultados hallados, se evidencian la carencia de políticas coeducativas para erradicar el sexismo que transmite la pornografía.

Cierra este monográfico, subrayando la importancia de la cooperación universitaria al desarrollo a la igualdad de género, la contribución de Yasmina Álvarez González y Matilde Candelaria Díaz Hernández de la Universidad de La Laguna (España). Bajo el título *Experiencias compartidas en materia de igualdad de género en las Universidades de Cabo Verde y La Laguna* describen la labor conjunta entre ambas universidades que se llevó a cabo durante una estancia de movilidad internacional, realizando propuestas para futuras colaboración de utilidad para todas las universidades. El intercambio de retos y la búsqueda de soluciones a problemas comunes, permitió avanzar en la formulación del Plan de Igualdad en la Universidad de Cabo Verde y detectar posibles mejoras en el II Plan de Igualdad de la Universidad de La Laguna.

4. Referencias

- Bendels, MHK., Müller, R., Brueggmann, D, y Groneberg, DA. (2018). Gender disparities in high-quality research revealed by Nature Index journals. *PLoS ONE*, 13 (1): e0189136. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0189136>.
- Bonder, G. (comp.). (2022). *La institucionalización del enfoque de igualdad de género en universidades de América Latina: Experiencias, reflexiones y contribuciones para el futuro de la educación superior*. UNESCO (Cátedra Regional UNESCO, FLACSO).
- Bugan, D. (2020). *New Study Probes COVID-19 Impact on Women*. Stellenbosch University. <http://www.sun.ac.za/english/Lists/news/DispForm.aspx?ID=7711>.
- Czernowitz, L. y *et al.* (2020). A Wake-Up Call: Equity, Inequality and Covid-19 Emergency Remote Teaching and Learning. *Postdigital Science and Education*, 2:946–967. <https://doi.org/10.1007/s42438-020-00187-4>
- Jayawardena, K. (1986). *Feminism and nationalism in the Third World*. Nueva Delhi: Kali form Woman.
- Maringe, F. y Ojo, E. (eds.) (2017). *Sustainable Transformation in African Higher Education. Research, Governance, Gender, Funding, Teaching and Learning in the African University*. Sense Publishers.
- Marinoni, G., Van't Land, H. y Jensen, T. (2020) *The Impact of COVID-19 on Higher Education Around the World*. International Association of Universities (IAU). https://www.iauiau.net/IMG/pdf/iau_covid19_and_the_survey_report_final_may_2020.pdf
- Martínez Usarralde, M.J. (2015). Equidad de género en las agendas supranacionales. evidencias educativas desde una lectura comparada. *Revista BORDÓN*, volumen 67 (1). <https://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/53935/100862.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Nafukho, FM., Muyia, HMA, Irby, BJ (eds.) (2014) *Governance and Transformations of Universities in Africa. A Global Perspective*. IAP Information Age Publishing, Inc.
- OCDE (OECD) (2020). *Education at a Glance 2020: OECD Indicators*. OECD: Paris. <https://doi.org/10.1787/69096873-en>.

- Olodo, MA. y Emunemu, BO. (2017). Push and Pull Factors in Women Attainment of Chief Executive Positions in South-West Nigeria. En F. Maringe y E. Ojo (eds.), *Sustainable Transformation in African Higher Education. Research, Governance, Gender, Funding, Teaching and Learning in the African University* (145-158). Sensepublishers.
- ONU MUJERES. (2019). *El progreso de las mujeres en el mundo 2019-2020. Familias en un mundo cambiante. Estados Unidos, ONU*. <https://www.refworld.org/es/pdfid/5d127c654.pdf>
- ONU MUJERES (2021). *Áreas prioritarias*. <https://ecuador.unwomen.org/es/conozcanos/acerca-de-onu-mujeres>
- ONU Mujeres. (2023). *Avances en los objetivos de desarrollo sostenible la instantánea de género 2023*, ONU. <https://lac.unwomen.org/sites/default/files/2023-09/612e4a1e-874c-4d98-9943-cc70bo3e31e.pdf>.
- Scarpino, P. y Johnson MC (2021). El lugar que nos venimos ganando: Narrativas y resistencias contra las violencias homo-lesbo-trans-bi/odiantes en la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. *Revista de Investigaciones Feministas* 12 (2), 413-424.
- UNESCO (2019). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2019. Informe sobre género. Construyendo puentes para la igualdad de género*. Global Education Monitoring Report. <https://www.unesco.org/gem-report/es/2019-gender-report>.
- UNESCO. (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2020. Inclusión y educación - todos y todas sin excepción*. Digital Library: UNESCO. Global Education Monitoring Report. <https://gem-report-2020.unesco.org/es/inicio/>
- UNESCO (2021). *#HerEducationOurFuture. Released at the 2021 Generation Equality Forum. An unfulfilled promise: 12 years of education for every girl*. Publicado por Generation Equality Forum. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377997/PDF/377997eng.pdf.multi>
- UNESCO/ IESALC (2021). *Mujeres en la educación superior: ¿la ventaja femenina ha puesto fin a las desigualdades de género?* https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2021/03/Las-mujeres-en-la-educacio%CC%81n-superior_12-03-21.pdf
- ONU MUJERES (2021). *Áreas prioritarias*. <https://ecuador.unwomen.org/es/conozcanos/acerca-de-onu-mujeres>

2



Diagnósticos conjuntos en políticas de igualdad: diversidades socioculturales y de gobernanza en universidades de las Islas Canarias y África noroccidental

Joint diagnostics in equality policies: Socio-Cultural and Governance Diversities in Universities in the Canary Islands and North West Africa education. Atlantic and African universities

Inmaculada González-Pérez*;
Carmen Ascanio- Sánchez **;
Sara García-Cuesta***

*El orden de autorías es aleatorio. Las autoras han contribuido por igual en el editorial y artículo de este monográfico.

DOI: 10.5944/reec.45.2024.39554

Recibido: 15 de enero de 2024

Aceptado: 25 de febrero de 2024

* INMACULADA GONZÁLEZ-PÉREZ: Doctora en Pedagogía con la tesis titulada La Cooperación Educativa Internacional ante la rebeldía de las culturas. Anteriormente a sus funciones como profesora de la Universidad de La Laguna trabajó durante varios años como experta internacional para la OIT y la AECID en América Latina. Sus investigaciones se centran en la cooperación universitaria al desarrollo así como en desarrollo de políticas favorables a la igualdad y la interculturalidad. **Datos de contacto:** migonpe@ull.edu.es. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0438-5983>

** CARMEN ASCANIO-SÁNCHEZ: profesora titular del Departamento de Sociología y Antropología, Universidad de La Laguna. Líneas investigación: migraciones, género, identidades/patrimonios culturales, políticas de cooperación al desarrollo, y metodologías cualitativas. Coordina el GI consolidado Migraciones, género e identidades. Análisis y evaluación de políticas; dirige la Cátedra Cultural Globalización, migraciones y nuevas ciudadanías (ULL). Los proyectos realizados se han centrado en Latinoamérica, África del Oeste y las Islas Canarias. **Datos de contacto:** cascanio@ull.edu.es. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0299-1958>

*** SARA GARCÍA-CUESTA: profesora titular de Sociología en la UVA. Sus investigaciones se relacionan con el análisis de políticas públicas relacionadas con fenómenos sociodemográficos como la fecundidad y las migraciones, con enfoque de Derechos Humanos; así como retos educativos y laborales en la implementación de políticas de igualdad. Su investigación reciente se ha centrado en la construcción de redes para el desarrollo de políticas de igualdad en universidades, así como el análisis de políticas sobre la fecundidad en España. **Datos de contacto:** E-mail: saragcuesta@uva.es ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3395-3521>

Resumen

En este artículo se presenta el marco complejo de trabajo de la Red CIMPI (Red de Cooperación Interuniversitaria sobre Metodologías Participativas en Políticas de Igualdad), caracterizada por sus objetivos educativos, de investigación y de intervención para afrontar los retos de la igualdad de género en universidades públicas de Canarias y de países de África Noroccidental. Esta Red se inicia en 2018, partiendo del desarrollo de metodologías participativas en contextos diferentes. Este escenario requiere armonizar las lógicas de investigación e intervención al uso y las propias de la Red generadas por la diversidad cultural, la desigualdad socio-territorial y los diferentes enfoques de gobernanza universitaria que entrañan retos específicos que enfrentan teoría y praxis. La meta es eminentemente práctica: contribuir a revelar las fortalezas del trabajo académico cooperativo, con criterios ajustados a las realidades y necesidades de cada contexto. Nuestro análisis parte de dos procesos de investigación-acción: Redes de Cooperación Interuniversitaria Canarias-África: investigación, innovación y evaluación desde metodologías colaborativas en políticas de igualdad (CIMPI, ProID2017010133, 2018-2021) y Retos desde la innovación y la transferencia en políticas de igualdad: Redes Universidad-Sociedad entre Canarias-África (INTRAPI, ProID2021010150, 2021-2023), financiados ambos por el Gobierno de Canarias¹. Este trabajo presentará los componentes de la Red, la metodología y las diversas actividades de investigación e intervención educativa realizadas. Destacamos su finalidad original, así como la metodología basada en el enfoque de Derechos Humanos con perspectiva de género, lo que ha supuesto retos y logros que aportan un carácter innovador a la experiencia. En primer lugar, porque confluyen diferentes características, recursos y formas de actuación; en segundo lugar, porque estos inciden en una variedad destacable de ritmos, procesos y resultados de las políticas de igualdad generadas, sobre los que ofrecemos reflexiones en estas líneas.

Palabras clave: Igualdad de género; universidad; Canarias-África; investigación-acción participativa.

Abstract

This article presents the complex working framework of the CIMPI Network (Inter-University Cooperation Network on Participatory Methodologies in Equality Policies), characterised by its educational, research and intervention objectives to address the challenges of gender equality in public universities in the Canary Islands and North-West African countries. This network is being launched in 2018, based on the development of participatory methodologies in different contexts. This scenario requires harmonising the research and intervention logics in use and those of the network itself, generated by cultural diversity, socio-territorial inequality and the different approaches to university governance that involve specific challenges that confront theory and praxis. The goal is eminently practical: to contribute to revealing the strengths of cooperative academic work, with criteria adjusted to the realities and needs of each context. Our analysis is based on two research-action processes: Canary Islands-Africa Interuniversity Cooperation Networks: research, innovation and evaluation from collaborative methodologies in equality policies (CIMPI, ProID2017010133, 2018-2021) and Challenges from innovation and transfer in equality policies: University-Society Networks between the Canary Islands and Africa (INTRAPI, ProID2021010150, 2021-2023), both funded by the Government of the Canary Islands². This article will present the components of the Network, the methodology and the various research and educational intervention activities carried out. We highlight its original purpose, as well as the methodology based on the Human Rights approach with a gender perspective, which has entailed challenges and achievements that bring an innovative character to the experience. Firstly, because different characteristics, resources and forms of action converge; secondly, because they have an impact on a remarkable variety of rhythms, processes and results of the equality policies generated, on which we offer reflections in these lines.

Keywords: Gender equality; university; Canary Islands-Africa; participatory action research.

1 Convocatorias RIS I+D+I Fondos Feder, 2017 y 2020. Ambos proyectos pueden visitarse en: <https://www.cimpiull.com/>

2 RIS R+D+I calls for proposals, Feder Funds, 2017 and 2020. Both projects can be visited at: <https://www.cimpiull.com/>

1. Introducción

En la experiencia de la Red CIMPI, a lo largo de seis años, han participado 61 miembros individuales en su fase final, que han ido incrementando la Red inicial que ya contaba con 43 investigadoras/es. En la Red participan actualmente nueve universidades públicas de África Noroccidental distribuidas en seis países y dos del archipiélago canario: Universidad de La Laguna (ULL), Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC), Universidad Hassan II de Casablanca (UH2C), Universidad Ibour Zorh de Agadir (UIZ), Universidad Moulay Ismail de Méknes (UMI), Universidad de Letras y de Ciencias de Bamako (ULSHB), Universidad Al Aasriya de Nuakchot (UNA), Universidad de Cabo Verde (UniCV) y Universidad Félix-Houphouët-Boigny de Costa de Marfil (UFHB)³.

Las universidades participantes fueron invitadas, por una parte, por el inicial interés del grupo motor en Canarias por las universidades de África Noroccidental asociado a los lazos de cooperación establecidos previamente, relacionados con los nexos entre territorios. Había proyectos anteriores de cierta envergadura (como es el caso de ULSHB en Mali y la UniCV) y breves experiencias de colaboración (como en la UNA en Mauritania o la UH2C, Marruecos). Además de previas y numerosas acciones entre las universidades canarias (ULL y ULPGC). Las incorporaciones posteriores surgieron a raíz de nuevos contactos y su interés en participar en la Red CIMPI.

El objetivo básico ha pretendido desde el inicio servir como apoyo al desarrollo de las políticas de igualdad en cada centro y su entorno social cercano mediante estrategias diversas, destacando las formativas. Una inquietud que se origina desde la experiencia del grupo motor en la gestión de políticas de igualdad en Canarias y desde la conciencia de que «hacer red» es una buena forma de empujar muros que cuesta derribar en solitario. Esta percepción, compartida por las personas integrantes de las universidades africanas, generó desde los primeros debates un acuerdo basado en la experiencia: nos une ese «malestar común» de la desigualdad en las mujeres que enuncia María Jesús Izquierdo (1998) y que atraviesa modelos culturales y educativos. También encontramos unión en el deseo y energía focalizado en el hacer educativo y político. Es decir, en diseñar acciones y avanzar de la teoría a la práctica, a través de la plataforma generada por los diagnósticos comunes, para ir más allá de la mera manifestación de intenciones.

En este artículo mostraremos algunos resultados y posicionamiento de intereses, asociados a aspectos que consideramos centrales en el enfoque teórico práctico que ha construido la Red, tales como los Derechos Humanos, la igualdad, la educación, la cooperación, la diversidad y la gobernanza. Estos elementos, expuestos en los siguientes epígrafes, atraviesan las fases de evolución de la Red y están presentes en su metodología originaria, así como en el análisis de sus resultados que constituyen los apartados posteriores.

2. Aproximaciones a los contextos de diversidad y gobernanza

La situación actual de la llamada Igualdad de Género está claramente condicionada por los posicionamientos actuales de organismos internacionales, los compromisos adquiridos en los últimos decenios por los Estados nacionales y por la acción de los movimientos de mujeres. Los primeros se han centrado en el debate y ratificación de numerosas

3 En adelante se utilizará la abreviación de cada una de las universidades.

normas y protocolos, como la Convención para la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW), que han aprobado numerosos Estados⁴. Sin embargo, en África han sido numerosas las dificultades localizadas en aspectos que, al parecer, contradicen principios insertos en sistemas culturales y/o religiosos. Los países que participan en la Red CIMPI sí han ratificado la Convención ONU, aunque Mauritania ha mostrado sus reservas respecto a algunos artículos por motivos religiosos⁵.

La Unión Africana y la Agenda 2063 también incluyen la Igualdad de Género como una de sus siete aspiraciones, apuntando entre sus prioridades de modo especial el empoderamiento y la lucha contra la violencia y discriminación contra las mujeres y niñas⁶. Sin embargo, el hecho de que casi la mitad de los países africanos no haya ratificado el Protocolo sobre los Derechos de la Mujer en África⁷ indica las dificultades y ambigüedades en esta cuestión: por una parte, en todos los contextos se observan numerosos obstáculos para la consecución de la igualdad de género y, por otra, se advierten ‘dobles juegos’ políticos en los que se menciona la relevancia de la igualdad y se incluyen medidas en estrategias nacionales de desarrollo pero, al mismo tiempo, dejan de ratificarse medidas de control y de evaluación sobre sus prácticas, así como la dotación de fondos destinados a ello.

Precisamente el papel de los gobiernos explica las diferencias entre países y las brechas existentes. En sus trayectorias históricas habría que destacar cómo ha sido la construcción de los Estados respecto a lo religioso y cómo se han abordado sus compromisos con la Igualdad de Género que, en general, han dependido de solventar las contradicciones entre las normativas internacionales y las normas consuetudinarias y religiosas de cada país. Algunos ejemplos son interesantes: Mali que, con un 90 % de mayoría musulmana, pudo implantar una Constitución que consagra el laicismo del Estado y prohíbe las injerencias religiosas (Kone y Calvé, 2021); Marruecos y Cabo Verde han dado un fuerte empuje a estas cuestiones, aumentando considerablemente los presupuestos en educación, la adhesión a los convenios internacionales y cierto apoyo a los movimientos de mujeres. Este último aspecto es de especial relevancia, ya que no hay que olvidar la lucha de los grupos feministas (Ascanio Sánchez, 2018; Kraus, 2022) que han influido, en mayor o menor medida dependiendo de los contextos, en la implantación de leyes y medidas de igualdad⁸.

Por este motivo, si bien este artículo se centra en las políticas de igualdad en universidades, es imprescindible reflexionar desde los marcos territoriales, culturales y socioeconómicos de los que se parte y, por tanto, sobre la necesidad de un abordaje multidimensional de la situación de las mujeres. Sobre ese marco territorial y cultural, en los seis países que incluye la Red CIMPI se destaca la amplia diversidad, fruto tanto de una

4 La CEDAW es considerada como la Carta Internacional de los Derechos de las Mujeres, aprobada por la Asamblea General de la ONU en 1979, y en vigor desde 1981 (Véase ONU MUJERES: <https://www.unwomen.org/es/where-we-are/africa>).

5 Sobre esta cuestión nos alerta Maria Cardeira da Silva: «la Convención solo se entiende por válida en las partes que no sean contrarias a la sharia islámica y sean conformes a nuestra Constitución» (Cardeira, 2022:150).

6 Véase la Agenda 2063: <https://au.int/en/agenda2063/overview>.

7 El Protocolo de la Carta Africana de Derechos Humanos y de los Pueblos sobre los derechos de las mujeres en África se puede consultar en: <https://au.int/en/treaties/protocol-african-charter-human-and-peoples-rights-rights-women-africa> (enlaces revisados el 28/2023).

8 Destaca el movimiento asociacionista de principios de los noventa en Mali, vinculado al islamismo y a ONG femeninas pro-democráticas. En 2009 Mali adoptó un Código de Familia favorable a la igualdad de género (Kone y Calvés, 2021). En Marruecos destaca la lucha por los derechos de las mujeres a la tierra que generaron un apoyo normativo, combinando la Constitución y el Islam (Berriane, 2021).

historia pre-colonial como, también, de las luchas y divisiones impuestas en los procesos de independencia. En todo caso, en el presente destacan algunas cuestiones. En primer lugar, aquellos países donde coexisten numerosos grupos étnicos y lingüísticos que se concentran en determinados territorios (Mali y Costa de Marfil especialmente). En ellos, las migraciones contemporáneas, especialmente internas hacia las principales capitales, han transformado el panorama tradicional y el desarrollo de políticas centradas en la diversidad cultural no ha apagado del todo los conflictos entre grupos étnico-lingüísticos. En segundo lugar, el resto de países (Marruecos, Cabo Verde, Mauritania) donde, a pesar de haber minorías étnicas, hay claros grupos mayoritarios y destaca la invisibilidad en la representación de algunos grupos culturales y, en especial, de sus lenguas maternas. En el ámbito de las Islas Canarias (España) también hay una historia colonial y una trayectoria migratoria relevante que se acentúa en el presente con las recientes inmigraciones africanas al archipiélago.

Estas circunstancias se reflejan también en las universidades, donde el debate sobre la diversidad (lingüística, étnica, religiosa, etc.) es un aspecto central para entender las diversas posturas respecto a la identidad local y nacional, e incluso de la igualdad de género. Este debate se centra en algunos territorios en lo lingüístico e implica no solo a las lenguas de los grupos tradicionales sino también a las lenguas más extendidas y/o coloniales como el árabe, el francés y el portugués. Por último, todo lo anterior está atravesado transversalmente por las religiones y, en especial, aquellas mayoritarias bajo cuyo control se ubican decisiones relacionadas con la igualdad de género. En los contextos analizados, dos religiones son mayoritarias: el Islam y el Cristianismo, si bien, en todos los países coexisten con otras confesiones religiosas que, en algunos casos, se focalizan en áreas específicas. En todos los casos se aprecia un aumento de movimientos de mujeres que luchan por sus derechos pero, a su vez, una mayor presencia de grupos radicales de base religiosa que también parecen implantarse en las universidades, siendo el ámbito jurídico uno de sus focos de interés.

Estos rasgos de diversidad cultural y religiosa que influyen en las visiones sobre las políticas de igualdad de género, se manifestaron en las diversas etapas de la construcción de la Red con más fuerza de lo esperado. Un ejemplo tuvo lugar en las jornadas realizadas en Casa África (Las Palmas, 2022) donde al exponer las dificultades y retos de la igualdad se inició un debate donde destacaron la relevancia de las religiones (Islam y Cristianismo, principalmente) y de las diversas tradiciones culturales de sus grupos étnicos, algunos de los cuales tienen establecidos rígidos roles para las mujeres tanto en el espacio doméstico como en el público (político, laboral, educativo). Este cruce se apuntó como el causante de la ralentización de la aplicación de políticas de género desde lo local a lo nacional.

Estas circunstancias explican, en parte, la ubicación de estos países en los indicadores de género a nivel mundial. El debate abierto sobre la metodología del Índice de Brecha Global de Género (World Economic Forum)⁹, llevó en 2010 a proponer el Índice de Desigualdad del Género (IDG) desde Naciones Unidas para elaborar sus Informes de Desarrollo Humano (PNUD), incluyendo dimensiones de salud reproductiva, empoderamiento y participación laboral. Escogemos este último indicador para subrayar los

9 La *Brecha Global de Género* (WEF) mide desde 2006 la diferencia entre mujeres y hombres en términos de salud, educación, economía e indicadores políticos, reflejando, desde 2017, un retroceso mundial de la igualdad asociado a la crisis económica y al aumento de las vulnerabilidades laborales. Disponible en: <https://es.weforum.org/publications/series/global-gender-gap-report/>

diferentes niveles de igualdad de género entre los países de la Red por su enfoque de derechos humanos. Aunque algunos datos, como los educativos, hayan mejorado, la desigualdad se ha visto alimentada significativamente por la crisis económica y los efectos de la pandemia (UNESCO/IESALC, 2022) por lo que persiste una preocupante falta de empoderamiento de las mujeres en todos los países.

El IDG (PNUD, 2022) aclara las circunstancias asociadas a estas desigualdades persistentes destacando el acceso desigual de las mujeres a la educación secundaria, al empleo y a la participación política, tres factores fundamentales para considerar la presencia de las mujeres en las universidades miembros de la Red. Los casos extremos para estos tres aspectos son el del escaso 8 % de mujeres que en Mali tiene título de educación secundaria (con un también reducido 15,5 % de hombres), las mermadas tasas de empleo de las mujeres en Marruecos (22 % frente al 66 % masculino) y Mauritania (27 % con un 62,2 % de hombres empleados) y, finalmente, la muy limitada participación de las mujeres en el Parlamento de Costa de Marfil (un 15,5 %). Otros indicadores relevantes subrayan retos que inciden en los problemas que afrontan las mujeres en varios territorios: es el caso de la elevada tasa de embarazos adolescentes en Mali, con 150,1 por mil mujeres que dan a luz entre los 15 y 19 años. Estos datos muestran una enorme disparidad en la Red respecto al IDG, desde el puesto número 161 ocupado por Mauritania, Mali (161) y Costa de Marfil (155) hasta el 14 que representa España¹⁰.

El factor económico puede ser un fuerte condicionante en la implementación de políticas de igualdad. Los países participantes en la Red se caracterizan por una posición muy desigual respecto a esta relevante cuestión. Mali se encuentra en una situación muy preocupante con apenas 833,3 US\$ de renta per cápita. El indicador mejora en Costa de Marfil y Mauritania, con cifras similares, 2.486,4 US\$ y 2.065,2 US\$ respectivamente. El dato es más positivo en un tercer grupo de países con indicadores muy parecidos como Cabo Verde (3.754,3 US\$) y Marruecos (3.442,0 US\$). España se aleja enormemente de este indicador al contar con una renta per cápita de 29.674,5 US\$ (Banco Mundial: 2022). Trabajar de manera colaborativa y lograr un entendimiento académico en estas condiciones económicas tan desiguales, *grosso modo*, ha supuesto un enorme reto para la Red CIMPI, que ha contado con escasos recursos de financiación, pero no humanos, como muestran los resultados del trabajo realizado.

Estas condiciones se relacionan con la situación educativa en cada uno de estos contextos. El informe UNESCO (2019) señala la desigualdad estructural como una de las principales barreras para el logro de la igualdad educativa, en tanto repercute en las oportunidades económicas, laborales, políticas, de salud y bienestar. La desigualdad estructural implica, no solo un acceso diferencial a estas oportunidades, sino también a las normas y valores que consolidan este desequilibrio. Estas normas impregnan a las instituciones y su gestión redistributiva para incidir en el empeoramiento de las condiciones de grupos sociales como las mujeres, especialmente de orígenes de clase y étnico-culturales más vulnerables. Las universidades y su desarrollo de políticas de igualdad de género no escapan de este factor: el acceso claramente desigual de mujeres y hombres a estas tiene como origen la situación previa y los obstáculos de entrada y participación de niñas y niños en los sistemas educativos nacionales (González-Pérez y Ascanio-Sánchez, 2022).

10 Datos extraídos de la Tabla 5. Gender Inequality Index (PNUD: 2022). <https://hdr.undp.org/data-center/documentation-and-downloads>

El dato de gasto educativo público de los países que conforman la Red respecto al PIB es relevante: en educación primaria y secundaria es inferior o roza el 6 % recomendado por los organismos internacionales: el intervalo incluye el 5,8 % en Marruecos, 5,2 % de Cabo Verde, 4,3 % de Costa de Marfil, 4,2 % de España, el 3,8 % de Mali y el exiguo 2,6 % de Mauritania. Sin embargo, en la educación superior el esfuerzo económico es considerable en todos los casos (UNESCO, 2020: 381-387; Banco Mundial: 2020). Hay que considerar aquí el papel de la Ayuda Oficial al Desarrollo (AOD) que en algunos contextos africanos supone una parte relevante del presupuesto nacional destinado a la educación obligatoria y, de modo importante, a la educación secundaria postobligatoria y superior: Mali tiene el menor monto (21 %), seguido de Costa de Marfil (39 %), Cabo Verde (43 %), Marruecos (64 %) y Mauritania el (68 %) (UNESCO, 2020).

Esta cuestión lleva a tener en cuenta las políticas de gobernanza universitaria dado que en África encontramos situaciones y trayectorias dispares, fruto también del pasado colonial y de las políticas de los primeros gobiernos de las independencias. Los años sesenta y setenta fueron de crecimiento en las universidades ya asentadas, mientras en los ochenta y noventa se aprecia un claro declive, básicamente por los ajustes estructurales del Banco Mundial y sus reticencias para apoyar la educación superior. Sin embargo, la demanda creció a pesar de estas dificultades y dio paso a la creación de nuevas universidades tanto públicas como privadas.

Las universidades participantes en nuestro proyecto han atravesado diversas fases de reestructuración, fusiones y escisiones. La ULL es la más longeva de todas ellas, con 1745 como año fundacional. La más antigua entre las africanas es la UFHB (1964) de Costa de Marfil, que no fue una institución independiente hasta 1996. Las universidades marroquíes fueron creadas entre los setenta y ochenta (UH2C, 1975; UMI y UIZ, ambas en 1989). La UniCV se desarrolla ya en el nuevo milenio (2006), aunque la enseñanza superior es anterior (1979) y la ULPGC se creó en 1989. Las más jóvenes son la UNA en Mauritania (2016), una fusión con la anterior Universidad de Ciencias, Tecnología y Medicina (1981) y, finalmente, la ULSHB en Mali (2011), una escisión de la extinta Universidad de Bamako (1996). La mayor parte de estas universidades, por tanto, son recientes o bien amplían o fusionan otros centros focalizados en disciplinas médicas y tecnológicas para crear, generalmente, un espacio a las ciencias sociales y humanas.

Los presupuestos de las universidades públicas africanas se caracterizan por una gran precariedad, siendo, en ocasiones, producto más de una política idílica de la identidad educativa nacional que de apuestas con vistas al futuro del país. Los presupuestos universitarios carecen, en toda la Red, de un enfoque de género que recoja el esfuerzo económico de la implementación de las políticas de igualdad. Al analizar los planes educativos en este sentido habría que tener en cuenta tres cuestiones: una, el diferente nivel de autonomía universitaria en cada país, asociado al papel de los gobiernos nacionales y a las políticas universitarias de integración de la perspectiva de género; dos, la organización entre las agencias de cooperación internacional, los gobiernos, universidades y la sociedad civil; tres, la propia sociedad civil y el movimiento de mujeres, tanto fuera como dentro de las universidades y, en especial, la potencia del feminismo institucional en ámbitos donde, paradójicamente, la representación de mujeres en el profesorado, alumnado y administración, es escaso.

En la actualidad, las universidades africanas coinciden en sus dificultades para afrontar retos de calado como la presión para aumentar plazas, la escasa financiación pública,

la dificultad para atraer y retener profesorado y el impacto de la globalización que plantea la necesidad de transformación de los planes de estudio. Así, para gran parte de estas instituciones, la igualdad de género no ha sido prioridad. Coinciden en culturas organizativas centradas en profesorado y alumnado masculino con patrones de liderazgo, creencias, símbolos, rituales y estructuras de poder basados claramente en expectativas masculinas (Rathgeber, 2013).

3. Metodología

Tras lo expuesto anteriormente, es importante señalar que la metodología para construir los procesos de puesta en marcha y desarrollo de la Red ha considerado desde el inicio los contextos disímiles de las universidades africanas y canarias para adaptar su diseño a las circunstancias de base. Estas universidades comparten desde su creación, como se ha subrayado anteriormente, estructuras de poder, rituales y flujo de información basados en expectativas masculinas. Las universidades africanas y canarias comparten además, con diferentes niveles de recursos y culturas institucionales, un delicado escenario global que obliga a la búsqueda de encaje entre sostenibilidad, igualdad de género, diversidad, cooperación y utilidad social, así como el cuidado de los procesos que deben producir el conocimiento -un nuevo tipo de conocimiento o conocimiento adaptado- para evitar que estos entren en contradicción con las misiones y retos del nuevo contexto mundial. Todo ello en entornos de recursos mermados, burocracia y evaluaciones extremadas, desvalorización y cuestionamiento general del papel de las universidades públicas.

Estos últimos retos que plantea la situación general, así como la consideración de los rasgos específicos de cada centro, han señalado como adecuada una metodología fundamentada en dos pilares: a) el modelo *Gender In Research* para el desarrollo de investigaciones y acciones con consideración a las cuestiones de género en procesos y equipos de investigación (Comisión Europea: 2009: 13)¹¹ y b) los posicionamientos teóricos sobre el papel de la gobernanza y el pensamiento estratégico en un marco de inestable gestión de las universidades, donde no solamente los centros africanos, también las universidades de todo el mundo, son llamadas a tener más éxito, con menos recursos (Dampson y Edwards, 2019).

En cuanto a los planteamientos del círculo de inclusión de género en las metodologías de investigación acción reflejados en el esquema 1, el acuerdo inicial de las universidades para su participación en la Red fue el de reconocer y comprobar cómo el *género importa*¹². Es decir, tomar conciencia de su repercusión en los procesos sociales de inclusión y exclusión, a través de diagnósticos comunes que representan los datos de presencia y roles en las universidades de las mujeres, así como sus posibilidades de desarrollo en estos marcos académicos.

11 La UE señaló que las mujeres siguen estando subrepresentadas en la investigación y que el género no se aborda en las consideraciones de los proyectos. De ahí que insista en promover investigaciones sensibles al género para un mejor rendimiento, equidad, calidad y validez de los resultados. En ese sentido, la Comisión Europea (DGI) ha desarrollado herramientas para integrar el género, crear equipos conscientes y resultados más relevantes, que han servido de referencia a nuestra Red: (Inclusión del Género en la investigación UE: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/c17a4eba-49ab-40f1-bb7b-bb6faaf8dec8>).

12 La conocida expresión ('gender matters') reconoce la influencia sociopolítica y cultural del género, extendiendo su uso desde el feminismo académico de los noventa a los primeros documentos de organismos internacionales que, gradualmente, aceptan la relevancia del género, tanto en las desigualdades que supone como en las respuestas ante cualquier reto social.

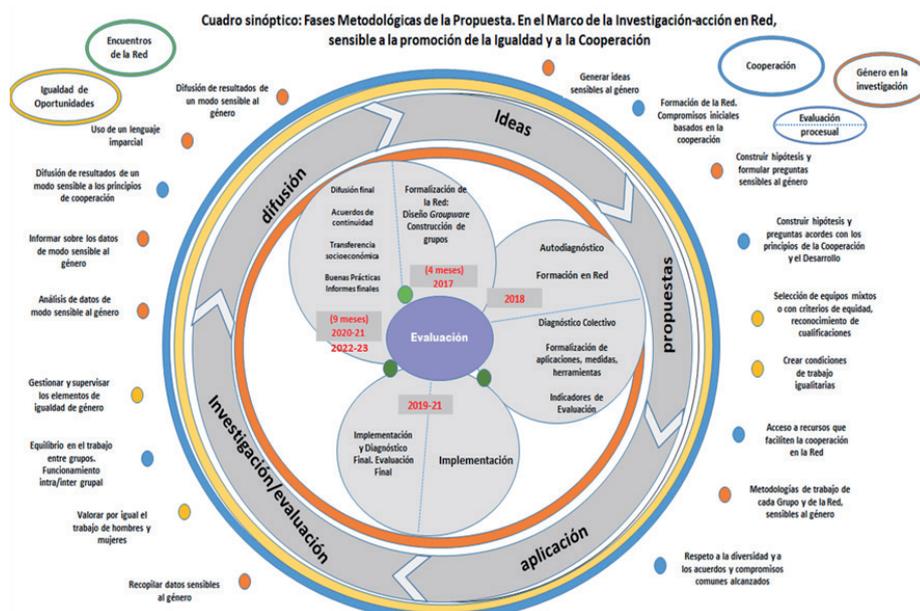
Las acciones e investigaciones se sucedieron en este proceso interactivo, bajo las claves de inclusión de mujeres y hombres en los equipos, evitando la división sexual jerárquica de roles, facilitando recursos especialmente a las mujeres para su participación en la Red, generando herramientas operativas e innovadoras para el contacto fluido de todos los equipos, realizando jornadas conjuntas de encuentro periódico para la interacción directa, así como sistemas de evaluación interna y externa, durante y al final de los procesos. Las principales decisiones sobre los objetivos construidos por la Red -comunes y específicos de cada centro- se llevaron a cabo en sesiones de trabajo participativo, con dinámicas para propiciar priorizaciones y acciones concretas, ajustadas a la exposición de los diagnósticos en permanente construcción.

El sentido de la aplicación participativa se centró en crear un nosotr@s en Red basado en la capacidad de acción, alianzas y construcción colectiva desde la diversidad ante contextos amenazantes y desiguales, pero también de oportunidades. Si bien, la circunstancia preexistente de financiación -focalizada desde el grupo motor y los formatos de los programas nacionales- ha condicionado de antemano un nosotr@s establecido bajo ciertas relaciones de «poder» entre los miembros. En ese sentido, las posibilidades también remiten a limitaciones, que fueron consideradas para evitar que el relato asumiera una narración común pero sesgada por esas circunstancias. Las agendas de diseño y priorización de acciones han partido de procesos socio prácticos reflexivos sobre los propios intereses, necesidades y diagnósticos de cada universidad, fijando el acuerdo sobre parámetros comparativos (objetivos) y otros que no tenían que, ni debían, ser comparados. En ese sentido, no se trata de sujetos que investigan y otros que son investigados, sino que, en la Red, todo equipo y todo miembro participa de la autorreflexión como sujeto-objeto del proceso, desde los límites señalados. Los retos de formato nos sitúan en un marco intermedio en las metodologías participativas, desde la perspectiva constructivistas de la realidad, con la intención explícita de alejarnos de adherencias a un «cuento» impuesto (Montañés Serrano, 2023), pero sí la inquietud por conocer las narrativas de cada equipo sobre sus contextos y propiciar que todas ellas puedan ser contadas, dentro de las posibilidades que facilitan los marcos de proyecto.

Desde la cultura del pensamiento estratégico, el proceso metodológico de esta Red está pensado como un esfuerzo creativo y dinámico común, preparado para dar lugar a entradas y salidas, adaptadas y lógicas, que garanticen la eficacia de un objetivo. Este sentido encaja perfectamente con la noción estratégica del pensamiento desde lo académico (Graetz, 2002). El término *gobernanza institucional* es elegido como herramienta para este tipo de pensamiento, en tanto considera el cómo de los procesos políticos, la priorización de objetivos y responsabilidad de cada parte. A nivel metodológico, incluir la gobernanza tiene un componente innato de estrategia adaptativa que ha afectado a los criterios que esta Red ha tratado de incluir, que serían: a) una representación efectiva de protagonistas de las universidades en las acciones (profesorado, estudiantes, personal); b) visibilizar y tener en cuenta la composición demográfica de las categorías que perfilan a la comunidad universitaria; c) considerar el clima y los cambios organizativos; d) incluir tecnologías innovadoras adaptadas; e) transparencia y rendición de cuentas; f) participación activa de los miembros. Se destaca especialmente, en este sentido, la creación por parte de la Red de una base de recursos humanos reunida con la idea de buscar nuevas formas de actuación y usar las posibles para lograr universidades más inclusivas en parámetros de género y de diversidad sociocultural a través de la colaboración mutua, capaces de priorizar, desafiar el status quo y permitir retribución a la sociedad.

Estos planteamientos participativos iniciales hicieron adecuada y necesaria la innovación metodológica para garantizar el enfoque brevemente expuesto, que incluye género, contextos, diversidad, cooperación, pensamiento estratégico y pilares de gobernanza. Se trataba de que la Red fuera lo más inclusiva y democrática posible, teniendo en cuenta la diversidad de planteamientos y entornos que confluyen en ella. El proceso colaborativo se desarrolló bajo estos presupuestos de construcción mutua de aportaciones, debates y acuerdos iniciales entre los equipos participantes. Los acuerdos incluyeron, por ejemplo, la elaboración de un código ético que compromete al trabajo de cada equipo y al desarrollo común, así como un glosario de conceptos en debate abierto sobre cuestiones de género y desigualdad; también la realización de acciones participativas para priorizar actividades de intervención común y en cada universidad. El compromiso con la praxis llevó a generar transferencia, a través de diferentes encuentros con instituciones, centros educativos, asociaciones de estudiantes y otras entidades colaboradoras, entre las que destaca Casa África, que publicó y divulgó a su vez los diagnósticos iniciales de la Red¹³.

En el esquema metodológico se aprecia la relevancia de considerar las dinámicas mientras suceden, tanto como los resultados, con un trabajo paralelo de autoevaluación y evaluación externa. El primero, incluido en cada encuentro y actividad, con diversas herramientas de contacto y valoración. El segundo, en su inicio se centró en un análisis delphi en tres fases, con la participación de expertos/as de los diferentes países y usando una intranet que disponía de resultados y herramientas de evaluación cuantitativa y cualitativas. Esta técnica resultó menos eficiente de lo esperado, por las dificultades de contactación y trabajo en red telemática con un grupo internacional no vinculado a las universidades, por lo que la evaluación externa, aunque se sirvió de estos resultados parciales, fue después completada con una evaluadora externa al final del proceso (García-Cuesta, González-Orta y Ascanio- Sánchez, 2021).



Esquema 1. Diseño metodológico Red Cimpi. Fuente: Basado en Gender&Research (CE, 7PM I+D+I, 2009) y procesos colaborativos para gobernanza y pensamiento estratégico (Graetz, 2002).

13 Ver: <http://www.cimpiull.com/casa-africa-y-la-mujer-africana/>. Diagnósticos disponibles en: <https://www.casafrica.es/es/mediateca/documento/diagnostico-inicial-red-cimpi>. Y para las fases metodológicas: <https://www.cimpiull.com/metodologias/>.

Los resultados teóricos y empíricos que se mencionan en otros epígrafes de este artículo dejan constancia del desarrollo de una metodología colaborativa de trabajo en red que ha generado multitud de acciones internas y de transferencia: talleres de debate, acuerdos, documentos de compromiso de las universidades, encuentros presenciales y online, desarrollo de herramientas TIC, diagnósticos parciales, finales, comunes y de cada centro, estructuras y normativas, transferencia a la sociedad, formación académica, investigaciones, diversas publicaciones, etc.

En resumen, la metodología para articular el proceso de construcción de la Red CIMPI se diseña y desarrolla a través de un faseado en el que transcurren de forma paralela las decisiones teórico-prácticas comunes y las acciones de cada equipo, aplicables a su universidad y adaptadas a las necesidades que se estaban diagnosticando a la par, en procesos autoevaluativos, de evaluación conjunta y evaluación externa. La flexibilidad y los cambios formaban parte de la estrategia de utilidad desde el principio, como no puede ser de otra forma en procesos de ajuste entre objetivos, contextos y recursos que se basan en el principio de la realidad (diversa y desigual) que caracteriza a esta Red.

4. Resultados de investigación y de intervención educativa

4.1. Resultados de investigación

Uno de los focos de interés de los dos proyectos realizados ha sido conocer la situación de las políticas de igualdad en las universidades participantes. A partir de un primer diagnóstico general se pudo comprobar la carencia de estudios en profundidad y, por tanto, una de las primeras tareas consensuadas fue diseñar diagnósticos útiles para las futuras acciones, siempre teniendo en cuenta la situación de los equipos y sus necesidades.

Respecto a estos diagnósticos iniciales, los objetivos seleccionados no siempre se han ceñido al diseño y elaboración de investigaciones al uso, que suelen plantearse en países e instituciones con un amplio aparato estadístico, donde es posible la producción masiva de datos y análisis tanto cuantitativos como cualitativos. Desde el inicio se ha intentado evitar un modelo auditor métrico, ampliamente cuestionado (Liebowitz y Zwingel, 2014) y se ha avanzado a través de un diseño colaborativo de discusión continua, siguiendo el espíritu inicial de la Red, considerada una de las principales contribuciones del proyecto.

Precisamente, un hito importante fue el diseño colaborativo de indicadores. Un amplio cuestionario inicial detectó los vacíos existentes, la necesidad de indagaciones específicas y las oportunidades para compartir datos, experiencias y resolución de problemas. Con esta información y el uso de pautas y fuentes reconocidas, se diseñaron propuestas de indicadores en políticas de igualdad para un diagnóstico final conjunto. Los criterios se relacionaron, en primer lugar, con tres objetivos del proyecto: dos intermedios, formación en igualdad de género, elaboración de diagnósticos con perspectiva de género y uno final, el desarrollo de medidas de igualdad. En segundo lugar, se tuvo en cuenta la necesidad de combinar indicadores cuantitativos y cualitativos para alcanzar dimensiones invisibilizadas por los datos al uso o por su ausencia. Esto ha sido de especial relevancia en contextos con dificultades estadísticas o de desagregación de datos, donde se recomendó realizar una reflexión cualitativa. En tercer lugar, se clasificaron los indicadores por ámbitos de actuación en materia de igualdad, para facilitar la medición.

La propuesta final de 21 indicadores CIMPI (García-Cuesta, González-Orta y Ascanio-Sánchez, 2021) se centró en seis ámbitos de actuación en igualdad de género, que abordaron tanto datos estadísticos sobre la distribución de mujeres y hombres en los diferentes ámbitos de alumnado, profesorado y personal administrativo y de servicios, como otros indicadores de visibilidad sobre asignaturas o materias relacionadas con género y gobernabilidad, existencia de políticas de igualdad y personal formado en ellas y sus perfiles.

Los resultados conformaron un diagnóstico inicial común, revisado y expuesto por todos los equipos en las I Jornadas internacionales de la Red (Tenerife, 2019). En este encuentro se realizaron talleres participativos para conocer el estado de cada una de las universidades y diagnosticar las debilidades, fortalezas y retos de la Red. En la evaluación realizada se destaca: uno, la existencia de informes y diagnósticos previos en las universidades, exceptuando la ULSHB y la UNA, si bien, desactualizados en la mayor parte de los casos; dos, la presencia de estadísticas descriptivas en todas las universidades, pero con una escasa desagregación de datos por sexo. La incorporación de nuevos miembros, de las universidades marroquíes y la de UFHB (2021) confirmó esta situación de partida.

En las II Jornadas Internacionales de la Red (Tenerife, 2023) se expuso el diagnóstico final de las universidades. En la evaluación aparecen diversas carencias e hitos para el trabajo futuro: por ejemplo, mejorar los datos estadísticos que, si bien actualizados, no estaban desagregados en todos los casos y seguían incompletos en el ámbito del personal de administración y servicios. Sin embargo, se aportaron numerosos indicadores sobre categorías, puestos de responsabilidad, áreas científicas y facultades, etc. que suponen un hito para estas universidades y para la Red. Destacamos, a su vez, la progresiva mejora en los acuerdos sobre recogida y tratamiento de datos, presentados al inicio sin referencias o con muchos interrogantes. El conjunto de indicadores aportado invita a análisis detallado y al diseño de estrategias comparativas entre los diferentes sistemas educativos.

De modo sintético y reflexivo señalamos tres tipos de resultados para el periodo 2020-2022, asociados a la información unificada por la Red¹⁴. En primer lugar, los relativos a la comparativa sobre la representación de alumnado, profesorado y personal de administración y servicios en las universidades participantes. En segundo lugar, datos de mayor diversidad que responden al resto de indicadores planteados. En tercer lugar, breves indagaciones producto de las estrategias que cada equipo construyó para responder a interrogantes locales.

Respecto al primer tipo de resultados, de representación de los distintos agentes universitarios, las nueve universidades participantes al final del periodo incluyen a 725.932 alumnos/as inscritos en total, de los cuales el 48.6 % son hombres y el 51.3 % son mujeres. Es el apartado de distribución más paritaria, aunque la media oculta universidades con menor participación femenina, como son la ULSHB (30.3 %), UNA (32.7 %) y UFHB (39.8 %). Hay que tener en cuenta que las universidades maliense y mauritana son las únicas públicas en sus respectivos países, Mali (aprox. 21.904.903 habitantes¹⁵), Mauritania (aprox. 4.614.974 habitantes¹⁶), donde especialmente la primera acoge a una escasa población estudiantil.

14 Los datos generales pueden consultarse en: <https://www.casafrika.es/es/mediateca/documento/diagnostico-inicial-red-cimpi> y pueden consultarse más referencias a estos diagnósticos en: <https://www.cimpiull.com/publicaciones/>.

15 Datos correspondientes a 2021 extraído de: <https://datosmacro.expansion.com/demografia/poblacion/mali>

16 Datos correspondientes a 2021 extraído de: <https://datosmacro.expansion.com/paises/mauritania>

El resto de las universidades están comprendidas en los márgenes equilibrados en cuanto a la presencia de hombres y mujeres en el alumnado, si bien la presencia de las mujeres es pocos puntos porcentuales más alta en las universidades canarias (ULL, 57.3 %; ULPGC, 58.1 %), rozando ya el techo límite del 60 % ajustado y subrayando una tendencia progresiva a la feminización de cifras de la universidad ya detectada para el caso español desde hace un par de décadas (Estadísticas universitarias 2008-2023)¹⁷.

Los datos sobre el profesorado muestran grandes desproporciones entre universidades. En ninguna universidad las profesoras son mayoría y solo tres universidades (ULL, 40.7 %, ULPGC, 40.3 % y UniCV, 46.7 %) se encuentran dentro de los márgenes de equilibrio en la composición de sexos del profesorado 60-40. Cerca de estos parámetros se sitúan la UH2C con un 37 % y la UIZ con 32.3 %. En el extremo de las distribuciones aparecen la UFHB (21.7 %), la UMI (16.7 %), la ULSHB (10.24 %), y la UNA (7.2 %). En todas las universidades la representación de mujeres en altas categorías profesionales es mucho menor que la masculina, destacando la ULSHB, sin ninguna fémina en el más alto nivel (*Professeurs*) y donde las mujeres están en gran parte como Asistentes. La infrarrepresentación de las mujeres en carreras STEM es también un dato generalizado en todas las universidades de la Red.

Resulta evidente lo costoso del proceso de incorporación de las mujeres a las universidades, a pesar del aumento del alumnado femenino en algunas de ellas. Los encuentros y debates realizados aportan datos cualitativos sobre los obstáculos en las carreras académicas que explican esta situación. Por ejemplo, barreras de género en una carrera académica que requiere de recursos y requisitos no siempre accesibles a las mujeres; las resistencias de acogida, con importantes consecuencias como el acoso, la marginación, la exclusión y la segregación de las académicas o la desvalorización e invisibilización de sus méritos. Estas barreras influyen en sus trayectorias a través de numerosos obstáculos en entornos especialmente masculinizados, como reflejan los datos.

Sobre estas cuestiones, que fueron reconocidas en el marco de los debates, hay referencias generales ya extensas, procedentes de los estudios de género, las ciencias sociales y educativas y los informes institucionales. Nos parece importante constatar que estos fenómenos no solo son reconocidos como reales y persistentes por quienes conforman la Red, sino que se extienden al resto de las universidades, constituyendo un fenómeno global en las instituciones de la ciencia y del conocimiento.

Los datos más complejos de obtener y desagregar han sido los correspondientes al Personal Administrativo y de Servicios (PAS). En general se obtuvieron datos globales por sexos pero escasamente desagregados en algunos casos. En este apartado, la media de representación de mujeres en la Red es del 30.6 %, un dato contrario a las tendencias de feminización de las plantillas PAS detectada, por ejemplo, en estudios realizados por las universidades en España con un 60,2 % de mujeres en este personal en las universidades públicas (Ministerio de Universidades, 2022: 4)¹⁸. La feminización del PAS se suele explicar asociada a condiciones horarias y al acceso objetivo a estos puestos laborales. En el caso de esta Red, sin embargo, la variabilidad es notable. Efectivamente, las dos universidades españolas (ULL, 57.3 %; ULPGC, 55 %) y la de Cabo Verde (52.8 %) responden a la mayoría de mujeres en el PAS. Llama a su vez la atención el 42.1 % de

17 Evolución del alumnado. Igualdad en Cifras. MEFP (2023). <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:4ee44ecf-a03a-48a8-b6ec-a37c7a0e9ca9/evolucion.pdf>

18 Ver Estadística de personal de universidades 2021-22: https://www.universidades.gob.es/wp-content/uploads/2023/02/NOTA_EPU_21_22.pdf.

mujeres miembros del PAS de la ULSHB de Mali, que contrasta con la fuerte infrarrepresentación de estas en su alumnado y profesorado.

El segundo tipo de resultados se centra en el resto de indicadores comunes en los diagnósticos realizados, que han enriquecido la perspectiva sobre las políticas de igualdad de género y su relación con la diversidad cultural y la gobernanza en las universidades. Destacamos dos: 1) Las estructuras de igualdad en cada universidad y 2) Formación y sensibilización.

Respecto a estructuras de igualdad, aproximadamente el 75 % de las universidades tienen plan de igualdad, varios aprobados recientemente y en su primera fase de ejecución y, en las universidades canarias, desarrollando su II Plan de Igualdad (ULPGC y ULL, 2022). Las universidades africanas han avanzado considerablemente: la UNA (Mauritania), de la mano de la estrategia nacional de igualdad del país (2018), la UH2C mediante la aprobación de la Carta de Igualdad (2018) y tanto la UMI de Marruecos como la UFHB de Costa de Marfil han aprobado su I Plan en el 2023. La UniCV (Cabo Verde) y la UIZ (Marruecos) tienen, por su parte, prevista su tramitación próximamente. Se trata de avances relevantes, más aún porque se han diseñado y aplicado instrumentos vinculados a las políticas de igualdad que relacionan a las universidades con otras instituciones públicas. Destaca la ULSHB de Mali que, a pesar de la ausencia de financiación en los últimos años y la carencia de un plan de igualdad, ha podido capacitar al equipo universitario en temas de género con el proyecto NICHE y el Ministerio de la Mujer, la Niñez y la Familia, además de la Red CIMPI. Tienen pendiente un Plan de Igualdad, desarrollando actualmente el diagnóstico previo de género en su institución. Otras universidades presentan una trayectoria continuada de colaboración en actividades de igualdad, destacando la UniCV de Cabo Verde que colabora asiduamente en actividades de igualdad con el Ministerio de Educación y el Ministerio de Familia e Inclusión Social y el Instituto Caboverdiano para la Igualdad y Equidad de Género¹⁹. Las universidades marroquíes mencionan medidas y declaraciones conjuntas, como es el caso de la UH2C donde se procedió en 2022 a la elección de representantes de Igualdad en cada Departamento, pero sin evidencias de su desarrollo. Mientras, en las universidades canarias se han desarrollado nuevas normativas para la atención a la diversidad de género (ULL 2020 y ULPGC 2022). Todas las universidades tienen órganos, oficinas o cargos responsables de políticas de igualdad, si bien sus formatos, implicaciones legales/normativas y desarrollos son diversos y no han sido analizados en el proyecto.

Respecto a la formación en género y/o políticas de igualdad, destacamos que dos tercios de las universidades cuentan con formación o estudios de género, desde asignaturas a estudios de Máster, como el Máster en Estudios de Género y Políticas de Igualdad (ULL) y el Máster sobre Migraciones y Género (UNA). Se han fomentado también grupos de investigación especializados en materia de género, caso de la UH2C y la UIZ de Marruecos. Sin embargo, una parte de las universidades no tiene formación reglada al respecto, lo que supone un reto para la Red, relacionado con el objetivo de incrementar esta formación y los consecuentes estudios de género.

Por último, ha habido un tercer tipo de resultados producto tanto de intereses comunes que fueron surgiendo a lo largo del proyecto, como de la necesidad de responder a interrogantes específicos en cada contexto. Por ejemplo, en los encuentros hubo dos asuntos priorizados por consenso: 1) La prevención de la violencia de género y 2) La

19 La elaboración de un Plan de Igualdad (2021-2024) fue aprobado por el Consejo de la Universidad de Cabo Verde el día 30 de abril de 2021.

conciliación de la vida personal, familiar y laboral. Respecto al primero, se manifestó en numerosas ocasiones la preocupación por el acoso sexual y sexista y por las agresiones sexuales en el ámbito universitario. Así, se estableció una batería de cuestiones sobre elementos clave, como la existencia de normas o medidas contra el acoso sexual/sexista y agresiones sexuales. Dos tercios de las universidades contaban con algún tipo de medida. Las universidades canarias tienen sendos Protocolos para la Detección, Prevención y Actuación en los supuestos de Acoso Sexual y de Acoso Sexista (ULPGC, 2017 y ULL, 2014), creando recientemente una Oficina de Prevención y Respuesta a dicho acoso (ULL). La UMI y la UIZ de Marruecos, así como la UNA de Mauritania también disponen de medidas para afrontar este relevante problema. El reto es desarrollar las medidas existentes y, de modo especial, contribuir a la creación de estas en el resto de universidades (UH2C, ULSHB, UniCV, UFHB).

En cuanto a la conciliación de la vida personal, familiar y laboral, en los inicios de la Red solo las universidades canarias tenían medidas específicas recogidas en sus Planes²⁰. La ULSHB desarrolló una norma que, sin ser de conciliación, en la práctica influye en la misma -solamente en el caso de las mujeres- al permitir al personal técnico administrativo femenino (no a las profesoras) salir antes del trabajo para evitar el tráfico punta. En una anterior facultad se permitía a las mujeres impartir sus cursos en la mañana durante el Ramadán para que estuvieran en casa durante los preparativos de la ruptura del ayuno²¹. En la UniCV estos principios de conciliación se rigen por el Código Laboral de Cabo Verde y en el resto de universidades se ha debatido y se han preparado guías al respecto aún no validadas por los gobiernos universitarios.

Una confluencia señalada es la carencia de recursos financieros para poner en marcha medidas a favor de la igualdad, la conciliación y contra la violencia de género. Esto pone de manifiesto un escaso apoyo de los Estados e instituciones de educación superior. Dependiendo de los contextos, los indicadores iniciales se han ampliado o se ha decidido realizar indagaciones directas sobre la realidad, con un enorme esfuerzo investigador. Por ejemplo, las universidades marroquíes establecieron como indicador en sus diagnósticos: percepción de las mujeres en igualdad; las universidades canarias: presencia y papel de las mujeres en las asociaciones de estudiantes de las universidades, así como publicaciones por sexo y categoría del profesorado; la universidad caboverdiana propuso indicadores sobre movilidad interuniversitarias y publicaciones en áreas de género; y la universidad marfileña: participación de las mujeres en las acciones de las universidades en materia de transferencia social. Todos estos indicadores novedosos son de interés a la hora de futuras investigaciones y elaboración de diagnósticos.

Esto ha supuesto un avance en la obtención de datos y, sobre todo, para la mayor riqueza cualitativa y narrativa. Por ejemplo, la UNA en Mauritania se ha centrado en una investigación sobre *Violencia de género, Cooperativas de mujeres y Desigualdades en Educación*, en el marco del Máster de Migraciones y Género que se desarrolla en su institución; en la ULSHB en Mali sobre *Percepción del género* y en las universidades canarias sobre *Acoso laboral* (ULL) y *Políticas de igualdad según los actores claves* (ULPGC). Durante este periodo también se ha incentivado la realización de tesis doctorales y trabajos fin de máster (TFM) sobre las temáticas de la Red²². Algunas de estos resultados se

20 Ver I y II Plan de Igualdad de Género ULL (2014 y 2022) y ULPGC (2016, 2022), eje 9. Conciliación de la vida laboral, académica, familiar y personal.

21 Facultad hoy escindida en la Universidad de Ciencias Sociales y Gestión de Bamako (USSGB).

22 Los trabajos finalizados han sido: Tesis doctoral *La cooperación internacional Canarias-África desde el análisis de la cooperación educativa interuniversitaria entre la Universidad de La Laguna y la*

han plasmado en las publicaciones realizadas, especialmente en la conjunta de todos los equipos (Ascanio-Sánchez, González-Pérez y García-Cuesta, 2021).

4.2. Resultados de intervención educativa

La colaboración de universidades caracterizadas por su diversidad cultural, política y socio-económica, constituye una herramienta de enorme valor y trascendencia a la hora de determinar las estrategias más adecuadas para afrontar retos compartidos pero también retos específicos inherentes a cada territorio. La investigación-acción- participativa trata superar los límites de la clásica relación epistémica entre sujeto-objeto con el objeto de promover la transformación de la realidad (Achilli, 2000). Este principio ha regido el funcionamiento de la Red CIMPI durante largos años, constatándose una enorme diversidad a la hora su implementación (Díaz-Hernández; Álvarez-González; González-Pérez, 2021), permitiendo el logro de más de 290 resultados en materia de igualdad de género, tal y como puede observarse en la Tabla 2. Los instrumentos utilizados a la hora de recopilar los datos e información a este respecto fueron diversos y complementarios, tal y como se ha expuesto en el apartado de metodología.

Universidad de Cabo Verde (abril, 2023), de C.I.Tabares. TFM: *Mirando a África, tres países y el papel de la mujer en la Educación: Cabo Verde, Marruecos y Senegal*, (2020-21), de M.D. Borreguero Fernández y *Análisis comparado de las Políticas de Educación e Igualdad de Género de la Unión Africana y UNESCO en África*, (2021-22), de A.J. Carretero Arquero. Tesis y trabajos dirigidos por M.I. González Pérez.

Tabla 2.
Resultados de la RED CIMPI (2018-2023)

UNIVERSIDADES SOCIAS	UniCV	UFHB	UH2C	UIZ	ULCHB	ULL	ULPGC	UMI	UNA	TOTALES POR TIPO DE RESULTADO
RESULTADOS COMUNES										
Código ético de la Red CIMPI					1					1
Glosario de términos de la Red CIMPI					1					1
Publicaciones científicas					9					9
Jornadas Internacionales RED CIMPI					5					5
Formación interna					4					4
Diagnósticos Iniciales	2	0	2	1	2	2	2	1	2	14
Diagnósticos sobre políticas de Igualdad	2	1	2	1	2	2	2	1	2	15
Publicaciones divulgativas en redes sociales					95					95
Movilidades y estancias internacionales	4	3	4	4	3	8		3	3	32
Asistencia a Congresos y otros eventos científicos				1		5				6
Convenios de colaboración entre universidades	4	2	4	1	2			1	2	16
Autoevaluaciones	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9
Evaluaciones externas					2					2
RESULTADOS ESPECÍFICOS EN CADA TERRITORIO										
Estructuras y normativas para la igualdad	1		1		1			1		4
Formación en el ámbito universitario	3		2	1	2	6	3		3	20
Transferencia a la sociedad civil y a niveles educativos no universitarios	8		2			3	3	4	2	22
Jornadas y Congresos Interuniversitarios						3	2	1		6
Investigaciones locales					2	1	2		3	8
Publicaciones científicas locales						1			3	4
Publicaciones divulgativas (videos, trípticos...)	3			1	6	6		1		17
RESULTADOS TOTALES										290

Fuente: Elaboración propia (2024)

Lo más relevante de los resultados alcanzados no son solo su cantidad, sino sus características específicas producto de las diversas culturas y políticas de gobernanza en cada territorio. De ahí que se hayan implementado una enorme diversidad de acciones: código ético (1); glosario de términos (1); diagnósticos iniciales y finales (29); fomento de estructuras y normas favorables a la igualdad (5); movilidades y estancias internacionales (32); investigaciones locales (8); asistencias a eventos científicos (6); publicaciones científicas (13); publicaciones en redes sociales y por otros medios de difusión (112); convenios de colaboración (16); evaluaciones internas y externas (11); cursos, seminarios y jornadas formativas/sensibilización tanto en el marco de la Red (4), en sus universidades (20) y en las sociedades donde se encuentran inmersas (22). Precisamente, centraremos este apartado en el análisis de las acciones formativas (46), dada su especial relevancia a la hora de transformar las estructuras universitarias y sociales que perpetúan las desigualdades: Código ético; Glosario de términos, formación interna, formación universitaria y transferencia a la sociedad.

Investigar de manera conjunta, partiendo de realidades muy diversas, requiere de un relevante esfuerzo de reflexión en relación a los principios éticos y teóricos que guían tanto los objetivos como las estrategias a desarrollar. Por tal razón, una de las primeras actividades que requirió de un relevante esfuerzo formativo para los integrantes de la Red fue la redacción conjunta de un *Código ético* que guiara la toma de decisiones. Se construyó gracias a tres perspectivas principales en materia de Derechos Humanos: la normativa internacional, europea y africana, siendo un documento inclusivo caracterizado por un amplio consenso²³. No sucedió lo mismo a la hora de establecer un *Glosario de términos* común a todas las universidades socias de la Red, producto de las diferentes perspectivas vigentes en materia de políticas de igualdad. Esta situación se genera debido a que en África persiste actualmente el debate en torno a la adecuación del concepto de ‘estudios sobre género’ en lugar de ‘estudios sobre la mujer’. A este respecto Adomako Ampofo, JBeoku-Betts, Ngaruiya Njambi and Osirim (2004:5) destacan, entre los retos para la investigación sobre género y las mujeres en África, el de nombrar conceptos para permitir «una imaginación colectiva» del género (Jita Allan, 2001:73)²⁴.

Este hecho se ha reflejado en el marco de la Red CIMPI, hallándose ante un debate abierto sobre los límites de las políticas de igualdad en su abordamiento del género, bien como desigualdad, bien como identidad o en sus interrelaciones con la orientación sexual. Y es que la construcción conjunta de nuevos conocimientos en torno a una temática tan compleja como la igualdad de género, requiere necesariamente de un profundo debate y reflexión que demanda mucho tiempo, siendo las metodologías participativas las más adecuadas para tal objeto. Aun así, el *Glosario de Términos* constituye una herramienta para la consulta y revisión de conceptos de uso recurrente, siendo de gran utilidad para el diseño y formulación de acciones y políticas para la igualdad entre mujeres y hombres, entendidas en sentido amplio, que trasciende el contexto universitario (Rodríguez-Alemán y Díaz-Hernández, 2023).

23 Ver al respecto: cimpiull.com/wp-content/uploads/2022/02/CODIGO-ETICO-Red-CMPI-definitivo.pdf.

24 Por ejemplo, si bien algunos académicos africanos han identificado su trabajo como «feminista» y reconocen la relación entre activismo e intelectualismo en la liberación de las mujeres (Mama, 1996; Imam, 1997), otros (especialmente académicos varones que realizan estudios sobre la mujer) han rechazado el término o bien, han optado por el de «estudios de género» o «de mujeres» como más neutral. A pesar de esta falta de consenso, el concepto de género sigue siendo una herramienta retórica crucial para fomentar relaciones transformadoras entre mujeres y hombres en África.

Desde el inicio del trabajo en red se detectó la necesidad de formación interna en el manejo de las nuevas tecnologías, máxime si se trabaja a nivel internacional. Escasos resultados se hubiesen logrado sin la utilización de las TIC, previstas desde el nacimiento de la Red e impulsada en el periodo de la pandemia. Especialmente significativo ha sido el uso de herramientas virtuales diseñadas para la construcción de estrategias colaborativas haciendo uso de diferentes técnicas utilizadas en procesos participativos. Éstas no estaban previstas cuando nació la Red y, sin embargo, han sido de enorme utilidad para superar situaciones de aislamiento y ante la posibilidad de debates y reflexiones presenciales²⁵. A pesar de este avance, en la práctica se produjo un uso limitado de las herramientas de Google, dado el escaso acceso a Internet y la escasa formación del profesorado. En esta misma línea, las limitaciones de acceso a Internet del alumnado en general, especialmente del africano, también dificultó el desarrollo de las iniciativas dirigidas a su formación. El uso de Moodle como herramienta de trabajo no logra incorporarse de manera habitual para generar nuevos conocimientos compartidos. La brecha digital entre países con diversos niveles económicos ha limitado constantemente el trabajo en red por esta vía en expansión. Además, «con todo, en un mundo en el que parece generalizarse la «cultura de la pantalla» a ritmos vertiginosos, aprovechando la inconmensurable capacidad de interconexión de Internet, no pasan desapercibidas las amenazas que puede suponer para el mantenimiento de los indispensables vínculos humanos anclados en la corporeidad» (Arias Gogin, Cáceres y Villasante, 2023: 565).

A pesar de ello, lo cierto es que, en la actualidad, las dificultades han disminuido existiendo más posibilidades de comunicación ceñidas especialmente al uso de Gmail, WhatsApp, Google Meet y Zoom (por sus posibilidades de traducción simultánea) como medios de comunicación académica y de sensibilización en el mundo africano. Esta ha sido una de las razones fundamentales del desarrollo de recursos audiovisuales; la red CIMPI otorgó relevancia a su producción, dejando un enorme legado para docentes y alumnado inquieto con su formación en materia de igualdad²⁶. Además, todas las actividades realizadas fueron difundidas a través de las redes sociales (Twitter y Facebook), así como en las páginas web de varias universidades (ULL, UniCV, UIZ y ULCHB), especialmente durante los últimos años.

La formación en el ámbito universitario centró en gran parte el esfuerzo de la Red, incrementándose a lo largo de los años. Todas las universidades las acometieron, sin embargo, los colectivos a los que fueron dirigidas fueron diversos, así como las temáticas seleccionadas. El estudiantado fue el más destacado, en grado y posgrado, puntualizando la UNA y la ULPGC las dificultades para movilizar a este colectivo. A pesar de estas dificultades, de acuerdo con los resultados obtenidos sobre la investigación realizada por Slaoui y Belghiti en 2018:

«la primera forma en que los cursos de género pueden ayudar es concienciando a los estudiantes sobre el concepto de igualdad de género. Otra forma de lograr la igualdad de género puede ser cambiar la percepción que tienen los alumnos de los roles y responsabilidades de género. Otra forma puede ser instar a los estudiantes a cambiar las creencias y percepciones de su entorno. Las dos últimas vías pueden ayudar a erradicar los estereotipos de género e instar a los estudiantes a ser activistas de género» (Slaoui y Belghiti, 2018: 46).

25 Consultar al respecto: Resultados - CIMPI ULL

26 Consultar al respecto: Publicaciones - CIMPI ULL

Por otro lado, en menor medida tuvieron lugar actividades dirigidas al profesorado (UMI y ULPGC) y muy pocas tuvieron al personal administrativo como objeto de formación, solo se constatan en la UniCV y la ULSHB. Se echan en falta actividades de sensibilización dirigidas a las personas responsables de la gestión de las universidades ya que como indica Julie Nawe (2000), la situación mejora notablemente cuanto se realizan este tipo de actividades. Así ocurrió en Tanzania, asumiendo las facultades y centro la responsabilidad de informar sobre la situación y avances respecto a las cuestiones de género.

Respecto a las temáticas abordadas, todas las universidades coincidieron en las referentes a conceptos básicos sobre el género; no así en cuestiones como la autoestima, el papel de la religión o el voluntariado femenino, siendo priorizadas por la UMI. La violencia de género, por ejemplo, fue motivo central de formación en la ULSHB y en la UNA, a pesar que en Mauritania no ha sido posible la aprobación de la Ley contra la Violencia de Género, promovida por asociaciones feministas islámicas y laicas (Cardeira da Silva, 2022:156). Y es que, como señala la UMI en su autodiagnóstico, la mentalidad conservadora en la sociedad y la universidad es muy difícil de cambiar²⁷ (UMI, 2023). Se requiere de una concienciación permanente no solo a nivel universitario, sino también a nivel de los medios de comunicación y de las autoridades políticas, lo que enfatiza la necesidad de incrementar las actividades de transferencia.

Casi todas las universidades miembros de la Red atienden a esta necesidad imperante, siendo más numerosas las actividades implementadas fuera que dentro de sus espacios, yendo en aumento a lo largo de los años, producto de una profunda preocupación sobre la situación de sus contextos sociales y políticos²⁸. Estas acciones generaron beneficios en las diversas sociedades donde el proyecto tuvo lugar. Cada universidad determinó el colectivo prioritario con el que trabajar, caracterizándose por la elevada diversidad de los agentes sociales que participaron: asociaciones, empresarios, responsables políticos, personal de administraciones públicas, ONG, centros de investigación y población en general. De ello se deduce que no puede afirmarse que exista un ámbito social prioritario común sobre el que las universidades africanas y canarias deban actuar. Tampoco existe respecto a las temáticas de transferencia, hoy por hoy centradas en conceptos básicos en torno al género. La tan necesaria conciliación familiar (ULL) o la Violencia de Género (UNA y ULSHB) solo se abordaron en tres universidades durante el segundo periodo de la Red, estando ausentes en su primera etapa. Y es que los años que lleva trabajando cada universidad en políticas de igualdad tienen un claro reflejo en los temas a los que otorga especial relevancia.

Es necesario señalar también que sorprende la escasa transferencia realizada a otros niveles de los sistemas educativos formales. Únicamente la UniCV dedicó 5 de sus 8 actividades a la formación desde Educación Infantil hasta Educación Secundaria, educando a un número muy relevante de estudiantes en materia de Igualdad y Violencia de Género. Esta universidad dispone de una política general donde se prioriza este sentido y misión de las universidades²⁹ y la pone en práctica mediante diversos canales de transferencia. La importancia de esta medida política es un referente para todo el continente africano. Por ejemplo, «en Oriente Medio y Norte de África (...), según una encuesta realizada por el Barómetro Árabe en 2018, la mayoría de los ciudadanos encuestados cree que las

27 Consultar al respecto: Resultados - CIMPI ULL

28 Puede acceder a información en mayor profundidad sobre las actividades de transferencias realizadas por la Red CIMPI en (Dios-Rodríguez; Almenara-Niebla; Domínguez-Prats. 2021).

29 Plano Estratégico Universidade de Cabo Verde 2014-2020, pp. 61-68. Extraído en Plano estratégico-UniCV- 2014-2020.pdf - Google Drive.

mujeres deberían tener los mismos derechos que los hombres en diversos ámbitos, entre ellos el acceso la educación universitaria (75 %), al empleo (84 %) y a cargos políticos (62 %). Sin embargo, a pesar del apoyo generalizado a los derechos de la mujer, la mayoría de la opinión pública árabe está a favor de limitar el papel de la mujer en la sociedad (...)³⁰. *Esto implica* que los esfuerzos por mejorar la igualdad de la mujer deben ir más allá de garantizar la igualdad de derechos y centrarse sobre el papel que las mujeres deben desempeñar en la sociedad» (Millicent L. Liani, Isaac K. Nyamongo y Rachel Tolhurst. 2020: 2- 15). Para ello es ineludible abordar esta relevante cuestión desde los niveles más básicos de la educación, debiendo las universidades implicarse en este trascendente cometido.

En síntesis, a partir de la experiencia de la Red CIMPI puede afirmarse que se han incrementado paulatinamente en las universidades socias las actividades de transferencia a la sociedad en las cuestiones de género. Las temáticas seleccionadas para la formación tanto universitaria como no universitaria avanzan paulatinamente desde concepciones básicas en torno al género hacia cuestiones como la violencia de género o la conciliación familiar en el ámbito académico. Sin lugar a dudas, la formación y sensibilización en todos los sectores de la universidad contribuirá a la difícil transformación de las estructuras universitarias que frenan la implantación de nuevos modelos de gobernanza que afectan directamente a las políticas de igualdad. A la par, las universidades pueden contribuir al cambio de las sociedades en la que se encuentran inmersas, esperemos que en un futuro cercano.

5. Conclusiones y propuestas finales

Los Derechos Humanos constituyen un referente universal para implementar políticas de igualdad a nivel internacional, dado el consenso constatado a la hora de poner en marcha medidas efectivas en sistemas universitarios diversos. A pesar de la variedad descrita en estas líneas, existen cuestiones generales que afectan a todas las universidades a la hora de afrontar el reto de la igualdad.

Los análisis llevados a cabo han constatado la relevancia del debate cultural y como afecta a las políticas de igualdad, en especial por las percepciones y concepciones del papel de las mujeres que tienen una base étnico-cultural. En la actualidad este debate atraviesa aspectos relacionados con lo lingüístico, identitario y religioso, siendo transversal el componente de género. Este cruce se apuntó como el causante de la ralentización de la aplicación de políticas de igualdad, reflejándose en ciertas resistencias en los espacios de educación superior.

La diversidad de enfoques de gobernanza está relacionada con las trayectorias poscoloniales de estos territorios, de las políticas de sus gobiernos sobre la educación superior, caracterizadas por la falta de recursos y/o de un fuerte control gubernamental. La implementación de las políticas de igualdad constata diferencias relacionadas con la voluntad de las agencias de cooperación internacional, los gobiernos nacionales y universitarios, además del apoyo de los agentes universitarios, la sociedad civil y la relación con los movimientos de mujeres tanto fuera como dentro de las universidades.

30 «Como era de esperar, los hombres son, en general, menos partidarios de los derechos de la mujer y más restrictivos en las funciones que desean para ella. Además, los ciudadanos con menor nivel educativo suelen tener opiniones más desiguales, lo que sugiere que, a medida que aumenta el nivel educativo (...), también pueden cambiar las actitudes hacia las mujeres» (Millicent Liani, Isaac K. Nyamongo & Rachel Tolhurst. 2020:2).

Dependiendo de las características de cada territorio, se han constatado avances comunes y específicos de cada centro, logrados a través de la metodología colaborativa de la Red CIMPI, fundamentada en los pilares descritos: el modelo *Gender In Research* y los posicionamientos teóricos sobre el papel de la gobernanza y el pensamiento estratégico de las universidades. Esta metodología implicó un faseado donde transcurrieron de forma paralela las decisiones teóricas comunes a toda la Red y su adaptación a las acciones específicas de cada equipo, a la par que se realizaban ajustes generados por los procesos autoevaluativos y la evaluación conjunta y evaluación externa.

Uno de los avances más significativo logrado mediante la implementación de esta metodología, se refiere al conocimiento de las trayectorias de las universidades socias que, en general, apenas contaban con datos, reflexiones y actividades relacionados con las políticas de igualdad de género. Este resultado ha partido de un diseño consensuado de indicadores cuantitativos y cualitativos, en el que, especialmente, estos últimos han visibilizado aspectos relevantes para diagnósticos comprensivos en las universidades: el sexismo, la menor autoconfianza de las mujeres, el reconocimiento del acoso sexual y sexista, las resistencias y débil compromiso institucional, la falta de formación en igualdad, la impunidad de los discursos y comportamientos sexistas, entre otros.

Respecto al diagnóstico realizado, se han afrontado diversas dificultades de acceso y/o ausencia de bases estadísticas adecuadas para la recogida de información (obtención de indicadores y datos desagregados, etc.). Sin embargo, el trabajo de la Red ha posibilitado mayores fuentes, metodologías y resultados; incluso, nuevos indicadores han sido formulados, siendo un valioso recurso para investigaciones futuras. A pesar de ello, se constata la necesidad de mejorar la creación y desagregación de datos para matizar los retratos reales sobre la igualdad/desigualdad en los entornos académicos de la Red.

En líneas generales, se ha constatado una mayor paridad en el sector estudiantil, grandes desproporciones en las distintas representaciones del profesorado y la escasez de datos estadísticos respecto al PAS. Esto apunta a considerar la generación de estos datos ausentes en las próximas investigaciones. Los datos recabados ponen de manifiesto que en todos los contextos la incorporación de las mujeres a la educación superior ha sido un proceso difícil y los relatos sobre los obstáculos en sus carreras académicas no difieren demasiado: resistencias, exclusión, segregación horizontal y vertical, invisibilización, subcualificación, etc. A esto habría que añadir los conocidos obstáculos de *clase social, étnicos o de orientación sexual* -entre otros-, que dificultan aún más el acceso a la academia en el marco de la Red, no ya de las mujeres, sino de las mujeres de entornos más vulnerables o minoritarios. Estos fenómenos no solo son reconocidos como reales y persistentes por quienes conforman la Red, sino que se extienden al resto de las universidades, constituyendo un fenómeno global en las instituciones de la ciencia y del conocimiento.

Otro logro importante ha sido el fomento y fortalecimiento de estructuras de apoyo a la igualdad durante la realización de los proyectos. Actualmente el 75 % de las universidades socias disponen de alguna medida o estructura de intervención. Especialmente relevante ha sido el apoyo de la Red CIMPI a la aprobación del Plan de Igualdad en la UMI y el impulso de su redacción en la UniCV. Ha sido significativo también el debate para las futuras actuaciones frente al acoso sexual y sexista y sobre la conciliación con la vida familiar. A pesar de dichos avances será necesario, a futuro, incrementar la financiación y continuar promoviendo estos indispensables instrumentos, ya que el análisis cualitativo en cada contexto permitió comprobar la brecha entre las declaraciones contenidas en los documentos oficiales en materia de igualdad y su implementación real en cada universidad.

En lo que respecta a las acciones de la Red en el ámbito reglado de la educación superior, solo en dos de las universidades socias hay estudios de postgrado sobre género (ULL y UNA), siendo necesario incrementar este tipo de formación. En lo que respecta a la educación no reglada, las universidades tendrían que aumentar su oferta educativa y ampliar sus contenidos, dadas las múltiples aristas que contribuyen a la desigualdad en estos territorios. Estas acciones deben implicar en mayor medida a los responsables de la gestión y administración universitaria, a través de modelos de gobernanza más democráticos que promuevan el diseño y la implementación de políticas de igualdad de género. El papel de las universidades en la transformación de sus entornos sociales cada día se constata en mayor medida, siendo necesario incrementar los lazos de cooperación entre la academia y el resto de agentes sociales, para que las universidades cumplan con su misión de democracia y responsabilidad social. Las acciones de transferencia, aún muy limitadas en casi todas las universidades, resultan imprescindibles para generar el cambio social, lo cual ineludiblemente supone desarrollar y poner en práctica sólidas políticas de igualdad, de largo recorrido, que constituyan pilares estructurales de sociedades más justas.

10. Referencias

- Adomako Ampofo, K., Beoku-Betts, J., Ngaruiya Njambi, W. & Osirim, M. (2004). Women's and Gender Studies in English-Speaking Sub-Saharan Africa: A Review of Research in the Social Sciences. *Gender and Society*, Vol. 18, No. 6, 685-714. <https://www.jstor.org/stable/4149390>
- Arias Gogin, F.; Cáceres, C. y Villasante, T.R. (2023). Herramientas participativas virtuales: potencialidades y desafíos. Los Ingenios de la Fundación Creasvi. En P. Paño Yáñez; M. Oraison; E. Torrejón; H. Macias; M.C. Ortega y M. Suárez (coords.). *Metodologías participativas en tiempos de crisis reflexiones epistemológicas y experiencias críticas*. CLAPSO, 537-568.
- Ascanio-Sánchez, C. (2018). Gobernabilidad y presupuestos sensibles al género: estudios y experiencias en África. *Estudios de Asia y África*, 53 (1) 165, 177-198.
- Ascanio-Sánchez, C.; González-Pérez, I. y García-Cuesta, S. (coords.) (2021). *Politiques d'egalite au sein des universites atlantiques et d'Afrique de l'ouest*. L'Harmattan.
- Benmassoud, J. & Aicha Bouchara, A. (2023). Women in STEM Education and Employment: Insights from University Students in Morocco. *Journal of Ultimate Research and Trends in Education*, Vol. 5, No. 1, 1-10. <https://doi.org/10.31849/utamax.v5i1.12116>
- Berriane, Y. (2021). La part des femmes. La judiciarisation de l'accès des femmes aux terres collectives au Maroc. *Cahier d'études africaines*, 242, 417-438. <http://doi.org/10.4000/etudesafriaines.34374>.
- Cardeira da Silva, M. (2022). Unsettling gender and feminism. En Fr. Freire (ed.). *State, Society and Islam in the Western Regions of the Sahara*. I.B. TAURUS, 143- 166.

- Directorate-General for Research and Innovation (European Commission) (2011). *Gender in EU funded research*. Publications Office of European Union. Recuperado el 25 de febrero de 2024, de Toolkit gender in EU-funded research - Publications Office of the EU (europa.eu)
- Dampson, D. & Edwards, A. (2019). Strategic Thinking, Leadership and Governance for African Universities: Lessons from Successful Universities. En O. Lawrence Emeagwali (ed.). *Strategic Management - a Dynamic View*. IntechOpen, DOI:10.5772/intechopen.81196
- Díaz Hernández, M.C.; Álvarez González, Y. y González Pérez, I. (coords.) (2021). *Propuestas colaborativas en innovación desde políticas de igualdad en universidades Red CIMPI Canarias-África*. Aljibe.
- Dios Rodríguez, M.; Almenara Niebla, S. y Domínguez Prats, P. (2021). La transferencia entre universidades. Sociedad civil en materia de igualdad. El caso de Canarias. En I. González Pérez; C. Ascanio Sánchez y S. García Cuesta (coords.). *Redes de Cooperación entre Universidades atlánticas y de África del oeste*. Los libros de la Catarata, 114-132.
- Fisher, M., Nyabaro, V.; Mendum, R. & Osiru, M. (2020). Making it to the PhD: Gender and student performance in sub-Saharan Africa. *PLoS ONE* 15 (12). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0241915>
- Liani, M.; Nyamongo, I. & Tolhurst, R. (2020). Understanding intersecting gender inequities in academic scientific research career progression in sub-Saharan Africa. *International Journal of Gender, Science and Technology*, 12 (2), 262 -288.
- García-Cuesta, S.; González-Dorta, L. y Ascanio-Sánchez, C. (2021). Indicadores y metodologías participativas en políticas de igualdad. Reflexiones aprendidas desde la Red CIMPI para universidades canarias y africanas. En I. González Pérez; C. Ascanio Sánchez y S. García Cuesta (coords.). *Redes de cooperación entre universidades atlánticas y de África del oeste: Metodologías colaborativas en políticas de igualdad*. Los libros de la Catarata, 69-88.
- González-Pérez, I. y Ascanio-Sánchez, C. (2022). Politiques d'égalité au sein des universités. Projet entre les pays africains et les îles Canaries (Espagne). En C. Ascanio-Sánchez; I. González- Pérez y S. García-Cuesta (eds). *Politiques d'égalité au sein des universités atlantiques d'Espagne et D'Afrique de L'Oueste*. L'Harmattan, 7-26.
- Graetz, F. (2002). Strategic thinking versus strategic planning: Towards understanding the complementarities. *Management Decision* 40 (5), 456-462.
- Imam, A. (1997). Engendering African social sciences: An introductory essay. In Engendering African social sciences. En A. Imam; A. Mama & F. Sow. *Engendering African Social Sciences*. CODESRIA, 1-30.
- Izquierdo, M. J. (1998). *El malestar en la desigualdad*. Cátedra.
- Kone, O. y Calvés, A. (2021). La mobilisation des organisations féminines en faveur du Code de Famille au Mali. Autopsie d'une défaite. *Cahier d'Etudes africaines* (242), 331-354. <https://doi.org/10.4000/etudesafricaines.34229>

- Kraus, E. (2022). *Addressing Gender Inequality in Morocco through Partnership with a Women's Cooperative*. Universidad de Ohio.
- Liebowitz, D.J. & Zwingel, S. (2014). Gender Equality Oversimplified: Using CEDAW to Counter the Measurement Obsession. *International Studies Review* 16, 362–389.
- Mama, A. (1996). *Women's studies and studies of women in Africa during the 1990s*. Working papers 96/5. CODESRIA.
- Montañés Serrano, M. (2023). Las metodologías participativas enmarcadas en la perspectiva constructivista de índole materialista. En P. Paño Yáñez; M. Oraison; E. Torrejón; H. Macías; M.C. Ortega y M. Suárez (coords.). *Metodologías participativas en tiempos de crisis: reflexiones epistemológicas y experiencias críticas*. CLACSO, 87-99.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2023). *Igualdad en Cifras. MEFP 23. Aulas por la Igualdad*. Secretaría General Técnica.
- Nawe, J. (25–27 April 2002). Female Participation in African Universities: Effective Strategies for Enhancing their Participation with Reference to the University of Dar es Salaam, Tanzania [Paper]. 28th Annual Spring Symposium, African Universities in the 21st Century, University of Illinois/CODESRIA, Dakar, Senegal.
- Plano Estratégico Universidade de Cabo Verde (2014-2020). Universidad de Cabo Verde. Recuperado el 20 de diciembre de 2023, de Plano estratégico- UniCV- 2014-2020. pdf - Google Drive
- Rodríguez-Alemán, R. y Díaz-Hernández, M.C. (coords.) (2023). *Glosario de términos*. Red CIMPI. Recuperado el 2 de enero de 2024, de Resultados - CIMPI ULL
- Slaoui, S. & Belghiti, K. (2018). *Promoting Gender Equality in Moroccan. Educational Institutions: Reality or Illusion? KULTŪRA IR VISUOMENĖ*. Socialinių tyrimų žurnalas. 2018 9 (1), 31-49. <https://dx.doi.org/10.7220/2335-8777.9.1.2>
- UNESCO (2020). Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2020: Inclusión y educación: todos y todas sin excepción. UNESCO Biblioteca Digital. Recuperado el 12 de enero de 2024, de Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2020: Inclusión y educación: todos y todas sin excepción - UNESCO Biblioteca Digital
- UNESCO/IESALC (2022). ¿Reanudación o reforma? Seguimiento del impacto global de la pandemia de COVID-19 en la educación superior tras dos años de interrupción. UNESCO Biblioteca Digital. Recuperado el 12 de enero de 2024, de ¿Reanudación o reforma? Seguimiento del impacto global de la pandemia de COVID-19 en la educación superior tras dos años de interrupción - UNESCO Biblioteca Digital.

3



*L'Enseignement supérieur et la démarche
de la promotion de l'égalité des genres en
Mauritanie: analyse quantitative et qualitative*

*La enseñanza superior y la gestión de la promoción
de la igualdad de género en Mauritania:
análisis cuantitativo y cualitativo*

Ousmane Wagué*

DOI: 10.5944/reec.45.2024.39804

Recibido: 5 de febrero de 2024
Aceptado: 27 de mayo de 2024

* OUSMANE WAGUÉ: Professeur habilité de sociologie du Développement à l'Université de Nouakchott (Mauritanie). **Datos de contacto:** E-mail: wousmane@yahoo.fr

Résumé

Depuis quelques années, l'Enseignement supérieur s'est inscrit dans une démarche de réduction de l'écart entre les deux sexes à travers la promotion de l'égalité des genres au niveau des étudiants et du corps enseignant. Ce processus est loin d'être un long fleuve tranquille et ne peut s'inscrire que dans la durée. En effet, l'objectif visant à instaurer l'égalité et la parité entre les deux sexes dans les établissements de l'Enseignement supérieur, invite à prendre en considération l'égalité des sexes aux différents niveaux de l'Enseignement supérieur et de base en partant des causes socioéconomiques et culturelles. Pour l'atteindre, le processus doit partir du primaire pour ensuite créer une synergie entre le cycle secondaire et celui supérieur. Cependant, une initiative visant la réduction du fossé entre les deux sexes a été élaborée déjà par le Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche Scientifique et de l'Innovation, dans le cadre de sa stratégie à l'horizon 2030. Elle vise à promouvoir l'égalité des chances entre les genres en prenant considération la représentation inégale des jeunes filles dans l'Enseignement supérieur, notamment dans les filières sciences et technologies et au niveau du master et du doctorat.

Mots clés: genre; processus; parité; égalité des sexes; enseignement supérieur; filière

Resumen

Desde hace varios años, la educación superior forma parte de un proceso de reducción de la brecha entre ambos sexos mediante la promoción de la igualdad de género entre estudiantes y personal docente. Este proceso está lejos de ser un camino largo y tranquilo y sólo puede sostenerse en el tiempo. De hecho, el objetivo de establecer la igualdad y la paridad entre los dos sexos en los establecimientos de educación superior exige tomar en consideración la igualdad de género en los diferentes niveles de la educación superior y básica, basándose en causas socioeconómicas y culturales. Para lograrlo, el proceso debe comenzar desde primaria y luego crear sinergia entre el ciclo secundario y superior. Sin embargo, el Ministerio de Educación Superior, Investigación Científica e Innovación ya ha desarrollado una iniciativa destinada a reducir la brecha entre ambos sexos, como parte de su estrategia para 2030. Su objetivo es promover la igualdad de oportunidades entre géneros teniendo en cuenta la representación desigual de las jóvenes en la educación superior, particularmente en los campos de la ciencia y la tecnología y en los niveles de maestría y doctorado.

Palabras clave: género; proceso; paridad; igualdad de género; educación superior; sector

1. Introduction

La Mauritanie occupe la 139^e position sur un total de 163 pays dont l'indice d'inégalité de genre reste très faible. Cette position la situe devant le Burkina Faso (144^e), le Mali (150^e), le Tchad ou le Niger (153^e et 154^e respectivement) mais après le Congo (137^e), le Soudan (135^e) ou l'Éthiopie (129^e) entre autres. L'analyse des données quantitatives et qualitatives montre un léger avantage statistique du sexe faible au plan démographique. En effet, les résultats du recensement Général de la Population et de l'Habitat (RGPH 2013) ont révélé que les femmes représentent 50,7 % de la population contre 49,3% d'hommes.

En 2020, les projections de l'Agence Nationale des Statistiques et de l'Analyse Démographiques (ANSADE), estimaient que la population féminine à 50,6% des femmes contre 49,4% de la population masculine. Au-delà de ces données non exhaustives, la dominance des hommes dans tous les différents secteurs socioéconomiques reste toujours perceptible alors que les femmes prennent le dessus seulement dans des secteurs disposant d'une main d'œuvre subalterne moins rémunérée.

Dans les domaines éducatifs (primaires ou base, aux niveaux secondaire et supérieur...), la prédominance des hommes est une réalité irréfutable aujourd'hui. Elle devient même accentuée plus qu'on avance d'un niveau moins élevé à celui supérieur.

L'objectif de ce papier consiste à démontrer dans quelle mesure l'Enseignement supérieur, de son côté, ne fait pas non plus exception à la règle en matière des « inégalités de genre » et constituant surtout un espace où cette inégalité s'accroît à tous les niveaux et en faveur du sexe masculin. C'est ainsi que nous explorerons les hypothèses suivantes:

- En tant qu'aboutissement final de la démarche de promotion de l'équité et de l'égalité de genre, les différents établissements supérieurs ne semblent pas bien lotis dans ce domaine.
- L'indice de parité de genre dans l'enseignement supérieur montre une inégalité en faveur des garçons dans les établissements du supérieur et inversement une inégalité en faveur des filles au niveau de l'enseignement primaire et secondaire.¹
- De nombreux défis socioculturels entre autres peuvent entraver la démarche de mise en œuvre institutionnelle pour l'atteinte de l'égalité des genres.

Ces hypothèses pré-déclinées seront explorées par la présente étude qui s'attardera sur l'évolution et l'état des lieux de l'égalité des genres aussi bien au sein des établissements qu'au niveau des différentes catégories et niveaux universitaires. La parité en matière de répartition du personnel enseignant et des étudiants ainsi que le processus d'égalité des genres seront analysés sur la base des données quantitatives et qualitatives collectées.

2. Démarches et difficultés méthodologiques

Les données de cet article ont été collectées et assemblées suite à la collecte et l'analyse des documents mettant en exergue l'égalité de genre dans l'enseignement supérieur en particulier. Ces écrits insistent sur les conditions et les causes de l'inégalité de genre dans les différents établissements supérieurs dans les pays du nord notamment francophones et anglo-saxons. Sur un autre angle, pour circonscrire le contexte mauritanien,

¹ La ventilation des chiffres suivant les différents établissements de l'enseignement supérieur pourrait confirmer de façon perceptible cette hypothèse.

nous avons eu recours dans l'analyse à un ensemble de chiffres extraits des documents techniques du Ministère de l'Education Nationale et du Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche Scientifique et de l'Innovation, notamment les annuaires et d'autres rapports.

Dans un premier temps, les publications scientifiques qui ont traité de façon directe ou indirecte, sous un angle quelconque la question du genre ont permis d'analyser la question du genre dans un contexte international.... Ensuite, des données ont été sélectionnées pour nous permettre d'atteindre dans notre analyse les objectifs de l'article. Notre démarche d'analyse insiste sur l'état des lieux de l'égalité de genre, l'indice de parité, le processus de promotion de l'inégalité de genre dans le système d'enseignement supérieur mauritanien, entre autres...

En effet, la classification et l'analyse des données et leur analyse ne sont pas sans difficultés. Certaines données remontent à plusieurs années et ne sont pas actualisées par les institutions concernées, même si elles expriment souvent une tendance qui n'a pas beaucoup évolué en matière d'inégalité de genre. La plus grande contrainte est dû au fait que certaines données statistiques officielles ne sont pas toutes ou en grande partie actualisées ; car, au moment de l'élaboration du présent papier, le nouveau Recensement de la Population et de l'Habitat 2024 était en cours et ses premières données ne seront pas disponibles avant une année : d'où l'impossibilité de leur utilisation dans les publications actuelles. Cependant, il existe plusieurs autres données précieuses et récentes de nature à renseigner les différents thèmes et items du présent article.

3. Investigations théoriques

Le cadre théorique repérable dans les différents paradigmes met en avant plusieurs critères pour l'appréhension du genre dans l'enseignement supérieur. L'un des indicateurs les plus percutants et qui a été d'actualité pendant des décennies, c'est le taux d'accès à l'enseignement supérieur lié à l'âge et au sexe. Cette approche a prévalu en France au Canada et dans d'autres pays anglophones au point de s'imposer dans de nombreux systèmes académiques. Au fur et à mesure de l'évolution des politiques d'égalité dans l'enseignement avec comme objectif l'égalité entre les deux sexes, différentes théories ont mis en avant la question de l'égalité de genre dans l'enseignement supérieur en Afrique. C'est ainsi que dans certains plans, les politiques d'enseignement et de recherche ont tendance à ignorer la dimension genre au point de les reléguer parfois dans les oubliettes. En témoigne le passage suivant d'un document de travail devenu aujourd'hui une référence dans le domaine: « Une grande partie de la recherche reste sexiste et insensible à la dimension du genre. C'est ce qui arrive par exemple lorsque les résultats d'un travail de recherche sont extrapolés à l'ensemble de la population, sans pour autant prendre en considération la composition exacte de l'échantillon de population. À titre d'exemple, il est fréquent, dans le domaine de la recherche médicale, que seuls des animaux mâles soient utilisés pour mener des tests»².

² Extrait du document «L'égalité de genre dans l'enseignement supérieur et la recherche – Une traduction française du Gender Equality in Academia & Research – GEAR Tool proposée par la CPED Conférence permanente des chargé-es de mission Égalité-Diversité des établissements d'enseignement Supérieur et de recherche. Publié en octobre 2016 par l'Institut européen pour l'égalité entre les hommes et les femmes (EIGE) et traduit en 2019 par Florian Beauvallet de l'anglais vers le français: <https://eige.europa.eu/publications/gender-equality-academia-and-research-gear-tool>

Et ce document de révéler que les prédispositions ont émis de fortes recommandations théoriques. Il en ressort que : «... le sexe et le genre sont des facteurs fondamentaux qui structurent l'organisation de la vie et de la société. C'est pourquoi reconnaître et prendre en compte ces différences sont des démarches capitales dans l'élaboration du savoir scientifique ". L'égalité des genres devient une condition pour vulgariser à tous les niveaux de l'enseignement supérieur devenu essentiel pour le développement du capital humain. Dans les pays du sud, il est unanimement reconnu que les femmes restent mal loties dans l'enseignement supérieur. Selon un document de l'Unesco, « Au cours des 25 dernières années, la scolarisation des femmes dans l'enseignement supérieur a triplé dans 74% des pays qui compilent ces données et les femmes représentent la majorité des inscriptions (UNESCO, 2020). En revanche, l'inégalité d'accès aux diplômes du supérieur reste un défi notamment dans les pays du sud (Nelly, 2023). L'objectif des analyses théoriques a constitué à revivifier la nécessité d'une intégration des femmes dans le circuit académique et universitaire et de donner à la femme une place dans un monde capitalisé où elles seraient plus productives en matière de participation au développement.

Ainsi, grâce à un modèle théorique regroupant la littérature issue des théories de la croissance et celle provenant des théories de la famille, Galor et Weil (1996) ont tenté de mettre en évidence une boucle rétroactive entre baisse des inégalités et croissance économique. Leur théorie a insisté sur un modèle de choix des ménages entre fécondité et travail, et un modèle de croissance dans lequel les salaires des hommes et des femmes sont déterminés de manière endogène. "Ils cherchent à expliquer comment d'une part, la croissance économique via les changements de salaires relatifs des femmes, affecte les décisions des ménages en termes de fécondité et de participation à la force de travail et comment ensuite, ces décisions impactent à leur tour la croissance via le mécanisme de production" (Jaoul-Grammare, 2021).

Encore, au titre du rappel théorique, d'autres travaux, tels que ceux de Schultz (1961), Becker (1993) et Mincer (1974) peuvent être toujours cités parmi les premières à avoir éclairé la théorie fondamentale du capital humain dans l'enseignement d'une façon Générale (Bunel *et al.* 2022). Selon cette théorie, l'éducation au plus haut niveau constitue un investissement dans le capital humain d'une personne, lui permettant de contribuer de manière productive à l'égalité des membres de la société où il vit. Il ressort de nombreuses analyses théoriques occidentales récentes que "... le développement de la qualité de l'enseignement par la prise en compte de l'aspect genre comme facteur de cette qualité vise une transformation non seulement au niveau des pratiques des individus (enseignant-e-s), mais aussi au niveau institutionnel" (Rossier *et al.* 2010). Selon de nombreuses politiques appliquées dans différents pays, les modalités des transitions vers l'âge adulte, dans les diverses sphères de la vie, varient selon les pays, l'origine sociale, le genre, le niveau de scolarité ou le contexte socio-économique. Elles sont marquées par un double processus de standardisation et d'individuation d'où l'intérêt d'étudier cette question en tenant compte des différentes spécificités socio-culturelles entre autres (Shanahan, 2000), mais aussi en prenant en considération plusieurs facteurs notamment les inégalités socioculturelles dans de nombreux pays du sud et de traditions différentes. Dans de nombreuses sociétés africaines à l'instar de la Mauritanie, l'aspiration du sexe féminin à l'égalité dans tous les domaines notamment dans l'enseignement est contrarié souvent par plusieurs facteurs et par un processus de promotion biaisé par de multiples facteurs d'un système d'enseignement plombé par des facteurs endogènes et exogènes.

4. Discussion des résultats

Les résultats de l'étude ont permis de comprendre que l'inégalité de genre dans l'enseignement supérieur reste tributaire de certains facteurs socio-économiques et culturels entravant l'accès des femmes aux établissements. La pauvreté aggrave, en effet, les disparités de genre notamment entre les filles et les garçons des issues des différentes catégories sociales pauvres. L'encouragement des garçons à poursuivre leurs études aussi longtemps que possible est un fléau résolument installé dans la société mauritanienne depuis quelques quatre décennies. Les garçons peuvent facilement avoir accès à une formation supérieure pour plusieurs raisons. D'abord, ils sont moins concernés par les tâches ménagères que les filles doivent accomplir quotidiennement; ce qui influence leurs assiduités quotidiennes à l'école et leurs capacités de concentration à l'école et qui sera à l'origine de leur décrochage scolaire plus tard³.

4.1. Les préjugés sociaux à l'index

Dans la tradition mauritanienne, les préjugés sociaux continuent de régner en maître absolu. L'idée selon laquelle certaines familles et filles sont plus enclines à sacrifier plus facilement leurs études plus que les garçons pour subvenir aux besoins de leurs familles reste d'actualité. Ces mêmes croyances font aussi que ces familles maintiennent encore les filles et les femmes dans certains métiers dits féminins (infirmière, secrétaire), les privant d'une formation supérieure. L'augmentation du taux de décrochage des filles plus que le niveau est élevé en est une confirmation. En effet, en termes d'égalité de genre: la proportion des filles abandonnant leur scolarité est beaucoup plus élevée dans l'enseignement supérieur (à partir de 17 ans) que dans les autres niveaux, en l'occurrence, l'enseignement secondaire et technique. A cet âge crucial, les filles sont plus exposées aux. Certaines études ont montré que l'abandon des filles au niveau de l'Enseignement supérieur, après l'obtention de leur baccalauréat, s'explique surtout par les mariages ou les grossesses à partir de 18 ans et l'absence d'établissements d'éducation supérieure à l'intérieur du pays⁴.

Malgré les efforts déployés par la Mauritanie, les taux d'abandon scolaire des filles pendant leurs cursus et aux portes de l'université en raison des mariages d'enfants (39 %) et de grossesses précoces est de 18 %⁵ reste élevé. Il existe, sur un autre plan, des réticences de certaines familles pour le déplacement des filles pour s'installer dans les grandes villes pour continuer leur cursus universitaire après l'obtention du baccalauréat de l'Enseignement secondaire.

Depuis dix ans, au niveau du secondaire, le TBS⁶ du secondaire est passé de 24,9% en 2009/2010 à 29,5% en 2012/2013 avant d'atteindre en 2022, 44,48% au niveau des

3 D'autres filles sont condamnées à exercer des travaux champêtres, à s'adonner à d'autres activités comme le commerce informel, sans oublier que certaines sont mariées très jeunes et finissent par quitter l'école dans terminer le cycle secondaire.

4 En Mauritanie au-delà de la capitale Nouakchott, il existe que six régions sur un total de quinze disposant d'un établissement de l'enseignement supérieur. Il s'agit de l'Aioune, du Trarza, d'Aleg, de Zouéirat, Nouadhibou et dernièrement le Gorgol. Mais ces établissements ne disposent pas toutes les filières notamment celles sollicitées par les filles.

5 Mauritanie : Malgré les progrès accomplis, encore trop de vies de femmes et de filles brisées, déclarent des expertes de l'ONU 06 octobre 2023.

6 Le Taux Brut de Scolarisation

lycées et collèges⁷. L'analyse en termes de genre montre que le TBS des filles est toujours en dessous de celui des garçons avec une tendance à la réduction de l'écart sur la dizaine d'années qui a suivi.

3.2. L'analyse de l'inégalité de genre dans l'enseignement supérieur en Mauritanie

L'analyse de l'évolution du genre dans l'enseignement supérieur insiste sur d'abord les premières données disponibles dévoilées il y a dix ans. En guise de rappel ces données ont montré qu'à la porte de l'université, l'inégalité de genre s'est révélée perceptible avant, ensuite continuer à exposer les disparités entre filles et garçons. Pour des raisons précitées (contraintes socioculturelles et familiales), le taux de réussite pour l'entrée dans les différents établissements universitaires donne depuis plus de dix ans un net avantage aux garçons sur les filles, à travers toutes filières et sessions confondues comme le montrera le tableau suivant:

Tableau 1.
Taux de de réussite par genre et par série au baccalauréat 2014-2015

		LM	LMA	LMB	LO	M	SN	SNA	TM	TOTAL
Présents	T	7804	51	411	9439	2265	17833	85	92	37980
	F	3506	18	169	4629	706	7864	27	10	16929
	G	4298	33	242	4810	1559	9969	58	82	21051
Admis 1 ^{ère} et 2 ^{ème} session	T	538	20	181	1537	923	1752	14	53	5018
	F	147	8	84	545	217	594	6	5	1606
	G	391	12	97	992	706	1158	8	48	3412
% Admis	T	6,89%	39,22%	44,04%	16,28%	40,75%	9,82%	16,47%	57,61%	13,21%
	F	4,19%	44,44%	49,70%	11,77%	30,74%	7,55%	22,22%	50,00%	9,49%
	G	9,10%	36,36%	40,08%	20,62%	45,29%	11,62%	13,79%	58,54%	16,21%

Source: Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche Scientifique et de l'Innovation Annuaire de l'enseignement supérieur 2014- 2015

Il ressort de ce tableau deux constats instructifs : dans un premier temps, le taux de réussite reste globalement faible s'agissant de l'entrée dans les établissements de l'enseignement supérieur. En second lieu : l'avancée des garçons dans la réussite au baccalauréat est perceptible. En témoigne d'ailleurs, le taux de réussite globale de 2014-215 qui a vu les garçons comptabiliser 16,21% des admis contre seulement 9,49% pour les filles.

⁷ Ministère de l'Education et de la Réforme du Système Education (2022). *Annuaire Statistique Scolaire, Direction Générale de la Réforme et de la Prospective (DGRP)*. men.education.gv.mr

Ce taux très faible de réussite est le résultat de la dépréciation de la qualité de l'enseignement en général qui fait sentir en grande partie au niveau taux de réussite des filles. Cette tendance durant une bonne partie de la décennie précédente est restée similaire comme le montre le tableau suivant:

Tableau 2.
Taux de réussite par série et par genre au baccalauréat 2020-2021

		LM	LO	M	SN	TMGM	Toutes séries
Candidats	T	10813	9021	1862	27881	178	49755
	F	5818	4451	652	14304	49	25274
	G	4995	4570	1210	13577	129	24481
Admis 1 ^{ère} et 2 ^{ème} session	T	1049	1755	698	8073	82	11657
	F	361	726	187	3710	15	4999
	G	688	1029	511	4363	67	6658
% Admis	T	10%	19%	37%	29%	46%	23%
	F	6%	16%	29%	26%	31%	20%
	G	14%	23%	42%	32%	52%	27%

Source: Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche Scientifique et de l'Innovation Annuaire statistique de l'Enseignement Supérieur, 2020-2021

Pendant une demi-douzaine d'années, la domination des garçons a évolué. Ces derniers avaient même creusé un écart passant de 6,72 points pour atteindre dans le tableau ci-dessus à 7 points, soit, un taux de 27% du total des garçons admis contre 20 % des filles admises. Cette tendance a montré, à bien des égards, que les défis d'égalité de genre en matière d'accès aux établissements du supérieur restent entiers.

4.3. L'Indice de parité comme outil d'évaluation de l'égalité du genre

L'indice de parité de genre (IPG), qui est défini par le rapport du taux brut de scolarisation des filles sur celui des garçons indique une parfaite parité de genre, alors qu'un IPG supérieur à 1 indique une inégalité en faveur des garçons, et inversement une inégalité en faveur des filles est signalée par un IPG. Ce déséquilibre sera à l'origine de l'inégalité entre les filles et les garçons s'était présenté il y a plus de dix ans dans les régions de l'intérieur du pays et créant de fortes inégalités aussi bien entre ces régions mais entre les deux sexes comme l'explique le tableau ci-dessous.

Tableau 3.
Indices de Parité de Genre par wilaya

Genre	Fondamental	Secondaire
	IPG	IPG
Adrar	0.83	1.03
Assaba	0.99	0.89
Brakna	1.06	0.74
DakhlettNouadibou	1.09	0.85
Gorgol	0.97	0.76
Guidimagha	1.03	0.44
Hodh charghy	1.09	0.96
HodhGharby	1.29	1.06
Nouakchott	1.03	0.84
Tagant	0.96	0.75
Tirs-ezemour	0.95	0.86
Trarza	1.07	0.82

Source: Projet d'Appui aux Zones d'Education Prioritaires (ZEP) 2014-2017

5. Analyse de la répartition des étudiants par établissement et par genre

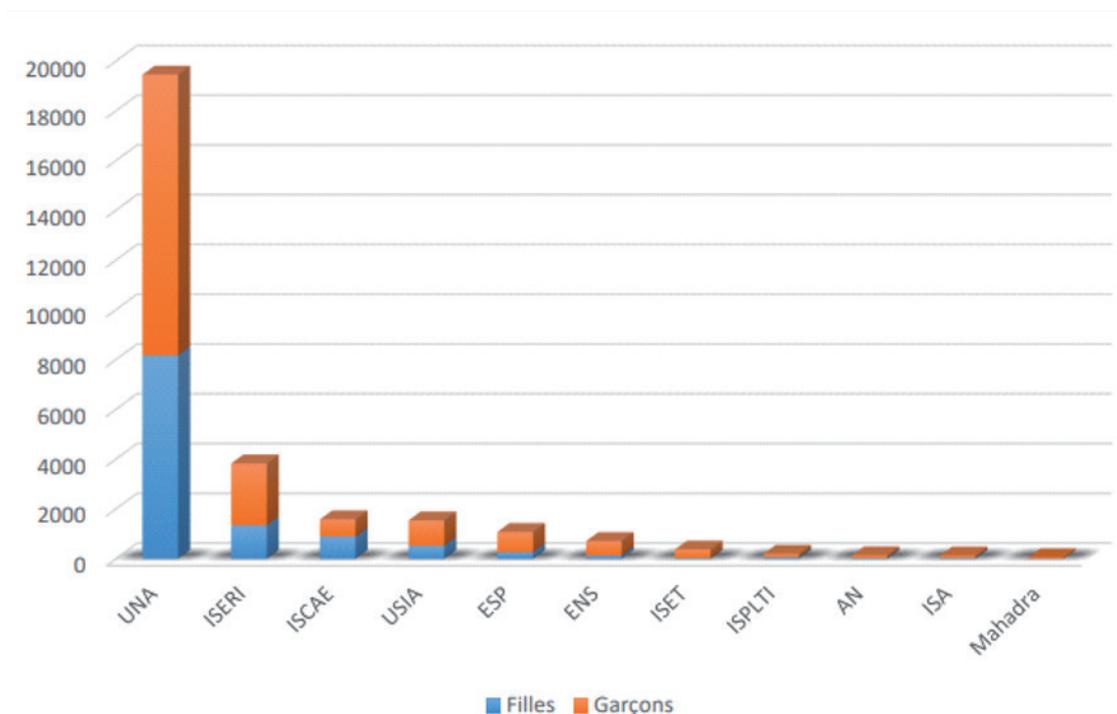
5.1. Effectifs par institution ventilés par genre

Les données du Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche Scientifique et de l'Innovation ont révélé que l'effectif des garçons est largement supérieur à celui des filles dans les établissements sous la tutelle dudit ministère. L'une des principales raisons de cette domination masculine au niveau des établissements du supérieur, c'est l'indice de parité qui penche en faveur des garçons dès les niveaux primaires et secondaires. Dans ce contexte, pour comprendre et mesurer objectivement la question de genre au niveau de l'enseignement secondaire, il est opportun d'avoir recours à cet outil. Il s'agit de l'Indice de parité de genre qui est le ratio d'un indicateur pour le sexe féminin sur celui correspondant au sexe masculin.

En Mauritanie, l'indice de parité de genre pour la scolarisation à l'école primaire est le ratio du Taux Brut de Scolarisation pour les filles au niveau primaire sur le Taux Brut de Scolarisation des garçons au niveau primaire. Ainsi, en termes de couverture scolaire, les Taux Brut de Scolarisation dans les deux ordres d'enseignement sont encore faibles malgré la progression observée : au primaire, le TBS est de 72,4% et 31% au secondaire. La parité évolue négativement avec les niveaux d'éducation. Il y a une parité entre les sexes dans les niveaux primaire et préparatoire, en revanche, plus le niveau d'éducation est élevé, plus l'écart se creuse entre les deux sexes en faveur de la catégorie masculine. C'est dans ce contexte qu'on trouve aussi bien au niveau de la réussite au baccalauréat que celui de la répartition des étudiants que la disparité entre les genres est perceptible.

Tableau 4.
Effectifs par des étudiants par institution ventilés par genre

Institution	Total	Filles
UNA	19455	8169
ISERI	3823	1348
ISCAE	1579	901
USIA	1543	523
ESP	1074	267
ENS	708	129
ISET	366	33
ISPLTI	194	69
AN	133	34
ISA	129	40
Mahadra	51	8
Total	29055	11521



Graphiques 1: Effectifs par institution et par genre. Source: Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche Scientifique et de l'Innovation Annuaire statistique de l'Enseignement Supérieur, 2020-2021

La figure ci-dessus montre l'égalité des genres au niveau de tous les établissements de l'Enseignement supérieur en Mauritanie. Elle met en exergue l'avancée des garçons par rapport aux filles dans tous les établissements universitaires

5.2. Effectifs des étudiants par domaine d'étude et par genre

Il ressort des chiffres de l'Annuaire de l'Enseignement supérieur 2020-2021 que la plupart des étudiants et étudiantes s'orient généralement vers les filières des sciences sociales, commerce et du droit, où il a été enregistré plus du tiers des étudiants de l'Enseignement supérieur. (39,4% soit 11 445 étudiants). Mais ce lot d'étudiants est composé (5065 filles) soit le tiers environ. Cette tendance montre l'inégalité des genres dans les dites filières. Dans les filières des sciences expérimentales, l'écart s'est surtout creusé montrant O combien les filles restent loin derrière les garçons. C'est le cas dans la filière éducation où le nombre des garçons fait plus de six fois celui des filles où l'ingénierie, industries de transformation et construction où le nombre des garçons fait quatre fois et plus celui des filles. Autant de données justifiant donc la faible présence du sexe faible dans les filières précitées.

Le tableau ci-dessous donne un aperçu sur la répartition des étudiants suivant les différentes filières.

Tableau 5.
Effectifs des étudiants par domaine d'étude et par genre

Domaines	T	F	Pourcentage(T)
Agriculture	174	44	0,6%
Education	708	129	2,4%
Ingénierie, industries de transformation et Construction	822	189	2,8%
Lettres et arts	6605	2268	22,7%
Santé et protection sociale	1622	712	5,6%
Sciences	7258	2934	25,0%
Sciences sociales, commerce et droit	11445	5065	39,4%
Services	292	140	1,0%
NR	129	40	0,4%
Total	29055	11521	100%

Source: Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche Scientifique et de l'Innovation Annuaire statistique de l'Enseignement Supérieur, 2020-2021

6. Effectif par genre et par institution des mauritaniens et étrangers

L'inégalité entre les deux sexes s'est traditionnellement accentuée au fil des temps auprès de toutes les composantes nationales. Fondièrement patriarcale, la société mauritanienne a vu se développer en son sein des relations sexo-spécifiques résultant des croyances et usages appris et évoluant au sein d'une société s'agissant des rôles, des comportements et du statut des hommes, comme de celui des femmes.

Comme dans de nombreux endroits, la femme demeure marginalisée, devancée et dominée dans plusieurs domaines socioéconomiques notamment en milieu rural. En matière de scolarisation, et dans la vie économique, administrative, le rôle de la femme reste encore relégué au second rang ; d'où il est difficile de lui donner une place de choix dans lesdits secteurs socioéconomiques.

6.1. Des données biaisées

La comparaison entre les données du département en charge de l'éducation, c'est-à-dire le Ministère l'Education Nationale, à celles de l'Enseignement Supérieur et à la Recherche scientifique à celui du RGPH 2013, relève quelques écarts. A titre exemple, pour le Taux Brut de la Scolarisation (TBS), selon les données de l'Annuaire statistique du Ministère d'Etat à l'Education Nationale, à l'Enseignement Supérieur et à la Recherche Scientifique, il est estimé à 98,7% en 2012/2013. Selon le RGPH 2013, ce TBS se situe à 72,4%. L'écart entre les deux sources (26 points) pourrait s'expliquer par la nature et le moment de la collecte. Alors que l'une est déclarative, l'autre est basée sur les registres des élèves et s'effectue en général au mois de décembre de l'année scolaire en cours. Toutefois,

l'ensemble des données ayant constitué des matériaux de cette partie analytique peuvent être dépassées ou réactualisées dans les documents officiels selon la rapide disponibilité des résultats du nouveau recensement Général de la Population et de l'Habitat dont les données étaient au moment de la rédaction en cours de tri.

6.2. La marche vers l'égalité de genre : un long processus

L'égalité de genre est à la fois un instrument et un objectif à atteindre proposé et préconisé dans les différentes politiques socioéconomiques et juridiques. Les organisations internationales et nationales stipulent que l'égalité entre les deux sexes est une condition sine qua non pour l'atteinte des objectifs du développement, en matière d'égalité des genres dans tous les secteurs de la vie socioéconomique en général et dans l'enseignement en particulier. En plus, elle est considérée aussi comme l'un des éléments contribuant à l'équilibre social notamment au sein de l'institution familiale, scolaire...

En Mauritanie, l'égalité entre les deux sexes n'est plus encline à être perçue sous son acception traditionnelle. Elle s'inscrit désormais dans une dimension évolutive, susceptible d'être observée, évaluée et diagnostiquée. Dans ce contexte, et à l'instar de tous les Etats, des solutions tentent d'être trouvées, tout comme des stratégies pour davantage décrypter la question de l'égalité ou d'inégalité entre les deux sexes au niveau de l'enseignement supérieur en général.

6.3. Des inégalités et un processus d'égalité en institutionnalisation

L'analyse des différents rapports techniques et données institutionnelles ont montré des inégalités des plus bas niveaux de l'enseignement à celui supérieur. Les conditions socioéconomiques difficiles en générales continuent d'influer sur les disparités entre les niveaux et les milieux.

6.3.1. Les inégalités de scolarisation entre les différentes parties de la population

Les différences entre filles et garçons, ainsi qu'entre différentes parties de la population ont été surtout examinées plus en détail et permis d'identifier les groupes les plus défavorisés et nécessitant une attention particulière. Pour ce faire, le tableau à venir présente de façon synthétique les inégalités de scolarisation aux différents niveaux par genre, milieu, et niveaux de revenu. L'analyse des chiffres a permis de constater que les filles estimées à environ la moitié des enfants et jeunes entre 5 et 22 ans, sont surreprésentées parmi les enfants et jeunes non scolarisés (59%) et sous-représentées parmi les élèves du secondaire (47% dans le général et 34% dans le technique et professionnel) et les étudiants du supérieur (36%). C'est donc essentiellement à ces niveaux que les inégalités de genre sont importantes. Les filles sont en revanche surreprésentées au niveau de la maternelle.

Tableau 6.
Distribution des 5-25 ans par niveau de scolarisation, genre, milieu et niveau de revenu

	% dans le groupe d'âge	Pourcentage parmi les enfants et jeunes					
		Non scolarisés	En Maternelle	En Primaire	En Second. Général	En Second. Tech./ Prof.	Au Supérieur
Genre							
Féminin	52%	59%	63%	52%	47%	34%	36%
Masculin	48%	41%	37%	48%	53%	66%	64%
Milieu							
Rural	61%	57%	15%	59%	33%	18%	19%
Urbain	39%	43%	85%	41%	67%	82%	81%
Quintile de Revenu							
Q1 (Le + pauvre)	22%	20%	2%	18%	4%	0%	0%
Q2	21%	21%	8%	21%	8%	5%	3%
Q3	20%	21%	13%	23%	17%	12%	6%
Q4	19%	20%	25%	20%	28%	19%	21%
Q5 (Le + riche)	18%	17%	52%	19%	43%	64%	71%
Rapport de chances[1]							
M/F	1.0	0.8	0.6	1.0	1.2	2.1	1.9
Urbain/Rural	1.0	1.2	8.8	1.1	3.1	7.2	6.5
Q5/Q1	1.0	1.0	37.8	1.3	12.7	14.6 ^a	27.3 ^a

Note: a: Le rapport des chances est calculé entre le cinquième et le deuxième quintiles.
Source : Enquête MICS et calculs de l'auteur

6.3.2. Un Processus institutionnel pour l'atteinte de l'égalité de genre

Dans le cadre du renforcement de l'inclusion institutionnelle, les autorités administratives et éducatives ont commencé par initier depuis environ deux décennies une série d'actions pour booster l'égalité des genres dans les structures éducatives en général. D'abord, la Stratégie Nationale de Protection Sociale (SNPS), la Stratégie Nationale d'Institutionnalisation du Genre (SNIG) et la Stratégie de Croissance Accélérée et de la Prospérité Partagée (SCAPP) ont été adoptées respectivement en 2013, 2015 et 2016. La protection sociale est prise en compte par les institutions et la législation nationale. Ainsi, le Ministère des Affaires Sociales, de l'enfance et de la Famille (MASEF), est chargé de la mise en œuvre des actions qui ont trait à la protection de l'enfance et le bien-être de la famille mauritanienne. Ce ministère est assisté, en matière de coordination, d'élaboration, de mise en œuvre et de suivi-évaluation des politiques, stratégies et programmes de l'enfance par le Conseil National de l'Enfance (CNE). Le Code Général de Protection de l'Enfant (CGPE) a été adopté par l'Assemblée Nationale en juin 2017.

6.3.3. Des défis institutionnels et socioéconomiques

L'un des défis principaux pour l'inscription de l'égalité des genres dans un processus évolutif pour la communication de l'écart en matière de parité consiste à établir une articulation entre le deuxième cycle du secondaire et l'enseignement supérieur en vue de

la formation de ressources humaines pour le développement du pays et où l'égalité entre les deux sexes serait une réalité. Dans ce cadre, la stratégie nationale de l'Enseignement supérieur à l'horizon 2030, tout un axe a été dédié à l'égalité de genre. L'objectif que s'est fixé le Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche scientifique et de l'Innovation consiste à : « Promouvoir l'égalité des chances entre les genres Compte tenu de la représentation inégale des jeunes filles dans l'enseignement supérieur, notamment en sciences et technologies et au niveau du master et du doctorat, et sachant le manque de représentativité des femmes dans le corps enseignant et les instances de direction, une politique spécifique doit être mise en place ». Ainsi, et en raison du rôle transversal du genre et de l'obligation d'exemplarité de l'Etat, cette stratégie de l'enseignement supérieur s'appuiera sur la stratégie nationale pour la promotion de l'égalité femmes-hommes, afin de traduire la volonté dudit ministère et d'agir en cohérence avec les orientations stratégiques du gouvernement. Il est unanimement reconnu que l'inégalité entre les genres conduit à la pauvreté en capital humain et donc à des pertes significatives de richesse. Le renforcement du potentiel et des opportunités des femmes et des filles sont donc des conditions nécessaires pour le développement économique. En Afrique, toutes les stratégies clés mettent en avant l'importance du renforcement du potentiel et des opportunités des femmes et des filles. En Mauritanie, les femmes sont encore loin d'accéder à l'ensemble de leurs droits. Leur inclusion économique et sociale connaît de nombreux obstacles.

6.3.4. Défis socioculturels

La mise en œuvre du processus de l'égalité entre les garçons et les filles dans l'éducation en général et dans l'enseignement supérieur en particulier se trouve de nos jours en particulier contrariée par des pratiques sociales qui ont toujours la peau dure. Compte tenu des réalités de la société mauritanienne, force est de rappeler que deux principaux types de facteurs de risques pourraient avoir une influence sur la réalisation des objectifs du Ministère en charge de l'Enseignement Supérieur. Il s'agit des pesanteurs socioculturelles qui continuent à avoir un impact certain sur la société mauritanienne au point que de nombreuses familles renoncent à la scolarisation de leurs filles ou à les encourager jusqu'à un cycle supérieur comme c'est le cas actuellement en milieu rural où de nombreuses filles sont contraintes à abandonner le cycle primaire, ou à renoncer à suivre leurs études jusqu'au plus haut niveau. Résultat : outre le taux de réussite inégal entre les garçons et les filles s'agissant de l'accès aux établissements de l'Enseignement supérieur, depuis des années, des raisons sociologiques-comme évoquées brièvement en haut, poussent certaines filles à abandonner les formations universitaires, ou à opter pour les cycles courts, au point de devenir marginales dans les cycles de doctorat de l'enseignement Supérieur.

Les motifs à l'origine de cet abandon de cursus, de déperdition universitaire sont multiples : Mariages précoces, maternité en cours de formation universitaire, éloignement des familles, difficultés de transport, de prise en charge, entre autres, sont avancés par de nombreuses femmes suivant les formations universitaires.

Le tableau suivant donne une idée sur la répartition des effectifs des enseignants par établissement et par genre.

Tableau 7.
Effectif des enfants ventilés par genre et établissements

Institution	AN	F	M	T
	AN		6	6
ENS	ENS	7	64	71
	ESP-cycle		30	30
	Ingénieurs			
	IS2M		7	7
ESP	ISMBTU	1	10	11
	ISME		2	2
	ISMS		3	3
ISCAE	ISCAE	3	33	36
ISERI	ISERI	2	57	59
ISET	ISET	4	25	29
ISPLTI	ISPLTI	1	3	4
	FLSH	17	128	145
	FM	9	86	95
UNA	FSJE	8	114	122
	FST	24	174	198
	IUP	4	17	21
	FC	2	7	9
USIA	FLASS		13	13
	FOE		9	9
Total général		82	788	870

Sur les 870 enseignants universitaires ventilés à travers les établissements de l'enseignement supérieur et ventilés par genre, on trouve seulement 82 enseignantes. Il existe en effet des filières où on ne trouve même pas d'enseignantes, c'est le cas des établissements comme la Faculté de Langue Arabe et Sciences Sociales (FLSH) ou FOE, Faculté Oussoul Eddine ou l'ISMS : Institut Supérieur des Métiers de Statistiques, entre autres ; cette faible présence des femmes dans le corps enseignant est le résultat d'une marginalisation ascensionnelle et qui a eu enfin un impact sur l'inégale répartition des genres dans le Corp. des enseignants du supérieur

6.3.5. Des raisons d'ordre institutionnel à la base

L'inégalité entre les garçons et les filles peut être amputée aussi au dysfonctionnement de certains programmes et initiatives pour la réduction de l'écart entre les garçons et les filles au niveau du secondaire et du supérieur. En effet, des efforts ont été entrepris depuis le début de la mise en œuvre du programme national de développement du secteur de l'éducation (PNDSE) dans deuxième phase qui s'étale entre 2011 et 2020 et qui ont permis d'améliorer la couverture dans l'enseignement fondamental, le taux brut de scolarisation (TBS) atteignant 99.3% en 2013. Toutefois, des disparités de genre sont réduites (indice de parité de 1,077). Mais la couverture nationale demeure marquée par des disparités régionales, 8 régions sur 13 ont un TBS inférieur à la moyenne nationale. Ces disparités varient de 85.6 % au Trarza à 94.8 % à Nouakchott, En outre, de nombreux enfants n'entrent jamais à l'école et la faible rétention en cours de cycle primaire conduit à un taux d'achèvement de 72%, assorti de disparités importantes selon les régions, la localisation (urbain/rural) et

le niveau de revenu du ménage. 92 000 enfants en âge de fréquenter l'école fondamentale (6-11 ans) seraient ainsi hors du système scolaire, soit qu'ils n'aient jamais été scolarisés, soit qu'ils aient abandonné l'école avant la fin du cycle fondamental.

Sur un autre plan, il existe auprès d'une large partie de l'école mauritanienne, une mauvaise perception de l'école formelle et ce pour deux principales raisons : la mauvaise qualité des services éducatifs offerts et du faible niveau d'acquisition des élèves et le lien étroit entre pauvreté rurale et la sous scolarisation.

7. Conclusion

Il ressort de cette analyse de mise en œuvre du processus de réduction de l'inégalité entre les garçons et les filles suivant les niveaux de l'enseignement supérieur que le chemin à parcourir reste long et parsemé d'embûches difficiles à dépasser du moins pour l'instant. En effet, s'agissant de la scolarisation au niveau primaire et secondaire, l'inégalité des genres reste d'actualité. La parité évolue négativement avec les niveaux d'éducation. Il y a une parité entre les sexes aux niveaux primaire et préparatoire. En revanche, plus le niveau d'éducation est élevé, plus l'écart se creuse entre les deux sexes en faveur de la catégorie masculine. Les disparités sont beaucoup plus importantes aux niveaux secondaire et supérieur. Illustration éclatante : les filles ne représentent que 18% des effectifs de l'Enseignement supérieur.

Depuis plus d'une décennie, l'Etat mauritanien tente de procéder à un renforcement de l'inclusion institutionnelle à travers la Stratégie Nationale de Protection Sociale (SNPS), la Stratégie Nationale d'Institutionnalisation du Genre (SNIG) et la Stratégie de Croissance Accélérée et de la Prospérité Partagée (SCAPP) adoptées respectivement en 2013, 2015 et 2016. Mais le fossé est loin d'être comblé entre les étudiants et les étudiantes et entre les enseignants et les enseignantes dans tous les établissements de l'Enseignement supérieur. Si au niveau du Programme National de Développement du Secteur de l'Education (PNDSE) dans sa deuxième phase entre 2011 et 2020, des efforts ont été déployés aux niveaux de l'enseignement de primaire et secondaire pour la réduction du fossé entre les deux sexes, force est aussi de noter que le Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche Scientifique et de l'Innovation, dans le cadre de sa stratégie à l'horizon 2030 vise à promouvoir l'égalité des chances entre les genres en prenant considération la représentation inégale des jeunes filles dans l'Enseignement supérieur, notamment dans les filières sciences et technologies et au niveau du master et du doctorat. Mais cela suppose aussi un méga programme qui devait commencer par l'enseignement primaire et secondaire pour aboutir au supérieur où le manque de représentativité des femmes dans le corps enseignant et les instances de direction nécessite une politique spécifique.

8. Références

Annick Rossier, J. D., Bernadette Ch. et Füger, H. (2010). Intégrer la dimension genre dans l'enseignement supérieur: transformation de pratiques au niveau individuel et institutionnel: *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* 26 (2). <http://journals.openedition.org/ripes/398>. <http://doi.org/10.4000/ripes.398>

- Becker, G.S. (1993). An important step in extending the traditional theory of individual rational choice to analyze social issues beyond those usually considered by economists is to incorporate, *Journal of political economy into the theory* <https://journals.uchicago.edu>.
- Bunel, MJ., Meurs, D. & Tovar, E. (2022). Apports de l'Insider econometrics pour mesurer l'impact à moyen terme du type de formation bac+5 sur les carrières professionnelles et salariales, Céreq. cereq-2079 (1).pdf
- Conférence permanente des chargées de mission Égalité-Diversité des établissements d'enseignement Supérieur et de recherche (CPED) (2016). L'égalité de genre dans l'enseignement supérieur et la recherche – Une traduction française du Gender Equality in Academia & Research – GEAR Tool proposée par la CPED Publié en octobre 2016 par l'Institut européen pour l'égalité entre les hommes et les femmes (EIGE) et traduit en 2019 par Florian Beauvallet de l'anglais vers le français. <https://eige.europa.eu/publications/gender-equality-academia-and-research-gear-too>.
- Galor, O. & Weil, D. N. (1996). The gender gap, fertility, and growth, *American Economic Review*, 86, 374-387.
- Galor, O. & Tsiddon, D. (1997). Technological Progress, Mobility and Economic Growth”, *American Economic Review*, 87, 363-382.
- Jaoul-Grammare, M. (2021). L'évolution des inégalités dans l'enseignement supérieur universitaire français au XXème siècle: Hal Open Science L'évolution des inégalités dans l'enseignement supérieur universitaire français au XXème siècle (univ-lorraine.fr)
- Ministère de l'éducation nationale et de la réforme du Système éducatif (2021). *Annuaire statistique de l'Enseignement supérieur*. <https://www.mesrs.gov.mr/fr>.
- Ministère de l'Education et de la Réforme du Système Education (2022). *Annuaire Statistique Scolaire, Direction Générale de la Réforme et de la Prospective (DGRP)*. men.education.gv.mr
- Ministère de l'Economie et du Développement Durable, ONS (2013). *Recensement Général de la Population et de l'Habitat*, Rapport technique. <https://ansade.mr/fr>.
- Ministère de l'Economie et du Développement Durable (MEDD) (2013) réédité et adapté en 2015, 2016 et 2020): *Stratégie de Croissance Accélérée et de la Prospérité Partagée (SCAPP) adoptées respectivement en 2013, 2015 et 2016*. <https://www.economie.gov.mr>.
- Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique (2018). *Annuaire Statistique de l'Enseignement Supérieur et de la Communication. 2017-2018*. <https://mesrs.gov.mr>.
- Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la recherche scientifique et de l'innovation (2020). Stratégie nationale de l'enseignement supérieur à l'horizon 2030. <https://www.mesrs.gov.mr>.

- Ministère de l'Education (2020). *L'enquête régionale de suivi des indicateurs de performance (ERSIP)*. <https://www.education.gov.mr>.
- Ministère des Affaires Sociales, de l'enfance et de la Famille (MASEF) (2015). *Stratégie Nationale d'Institutionnalisation du Genre*. C:\Users\jmedlemine\Documents\plan20151.xps (masef.gov.mr)
- Rossier, A., Dehler, J., Charlier, B. et Hélène Füger (2010). Intégrer la dimension genre dans l'enseignement supérieur: transformation de pratiques au niveau individuel et institutionnel: *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* 26(2). <http://journals.openedition.org/ripes/398>
- Shanahan, M. J. (2000). Pathway to adulthood in changing societies: variability and mechanisms in life course perspective, *Annual Review of Sociology*, 26, 667-692. <https://www.jstor.org>
- Stromquist, N. (2023). Género y Cambio Social en la Universidad Globalizada: Hacia una Reacción Colectiva: *Revista Española de Educación Comparada*, 43, 196-220. (PDF) Género y Política en la Universidad Globalizada: Hacia una Reacción Colectiva (researchgate.net)

4



Institucionalización de la igualdad de género en las universidades públicas marfileñas

*Institutionalization of gender equality
in Ivoirian public universities*

Kouassi Amenan Valerie Konin*

DOI: 10.5944/reec.45.2024.39670

Recibido: 25 de enero de 2024

Aceptado: 3 de junio de 2024

* KOUASSI AMENAN VALERIE KONIN: Doctora. Departamento de Estudios Ibéricos y Latinoamericanos. Universidad Félix Houphouët-Boigny. Coordinadora de la Célula de Igualdad de género de la Asociación de las Mujeres Investigadores de Costa de Marfil. **Datos de contacto:** valeriekonin@gmail.co

Resumen

La igualdad de género representa hoy un enfoque inevitable de desarrollo social, económico, político y cultural. Invade todos los ámbitos donde existen hombres y mujeres. Una de las áreas más influyentes de transformación social en materia de igualdad de género es la universidad. Crea, analiza, transmite, transforma conocimientos para construir nuevos paradigmas sociales y culturales. ¿Cómo integran las universidades públicas marfileñas oficialmente la igualdad de género en sus instituciones? El objeto de este artículo es analizar el proceso de institucionalización de la igualdad de género en las universidades públicas marfileñas. El protocolo metodológico se apoya esencialmente en un enfoque cualitativo que integra la investigación documentaria y la entrevista semidirectiva como técnica de recopilación de datos. De manera general, las universidades públicas marfileñas están al principio del proceso de institucionalización en materia de igualdad de género desde el año 2023. Este proceso de institucionalización formal fue impulsado por los donantes y el ministerio de Enseñanza Superior. Sin embargo, la universidad Félix Houphouët-Boigny y la de Nangui Abrogoua en Abidjan, la capital del país son las dos avanzadas en la temática al nivel de los políticos universitarios, las estructuras de excusión de políticas de género, la formación, investigación y las prácticas.

Palabras clave: Costa de Marfil; Igualdad de Género; Institucionalización de Género; Universidades públicas

Abstract

Gender equality is an inevitable approach to social, economic, political and cultural development. It invades all areas where men and women exist. One of the most influential areas of social transformation in terms of gender equality is the university. Create, analyze, transmit, and transform knowledge to build new social and cultural paradigms. How do Ivorian universities officially integrate gender equality into their institutions? The purpose of this article is to analyze the process of institutionalization of gender equality in Ivorian public universities. The methodological protocol integrates documentary research and semi-directive interview as a data collection technique. It turns out that in general, Ivorian public universities are at the beginning of an institutionalization process regarding gender equality since 2023. This formal institutionalization process was promoted by donors and the Ministry of Higher Education. However, the Félix Houphouët-Boigny University and the Nangui Abrogoua University in Abidjan, the country's capital, are the two advanced in the subject at the level of university policies, structures, training and research and practices.

Keywords: Ivory Coast; Gender Equality; Institutionalization; Public Universities

1. Introducción

La igualdad de género es un principio definido como fundamento de varios Estados de Derecho y de construcción de sociedades democráticas más justas e igualitarias. Está consagrado en diversas normas internacionales de derechos humanos tal como el artículo 1 de la Declaración universal de derechos humanos (2015) en que se estipula que: «Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros» (p.4).

El artículo 1 de la CEDAW de 1979 (1981) estipula que:

«A los efectos de la presente Convención, la expresión «discriminación contra la mujer» denotará toda distinción, exclusión o restricción basada en el sexo que tenga por objeto o por resultado menoscabar o anular el reconocimiento, goce o ejercicio por la mujer, independientemente de su estado civil, sobre la base de la igualdad del hombre y la mujer, de los derechos humanos y las libertades fundamentales en las esferas políticas, económicas, social, cultural y civil o en cualquier otra esfera». (p.2)

Desde la conferencia de Beijín de 1995, se institucionalizó en varios países en los programas, proyectos, políticas y prácticas. Se comprometieron en el punto 8 de la Declaración de Beijín en:

«Defender los derechos y la dignidad humana intrínseca de las mujeres y los hombres, todos los demás propósitos y principios consagrados en la Carta de las Naciones Unidas, la Declaración Universal de Derechos Humanos y otros instrumentos internacionales de derechos humanos, en particular, la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer y la Convención sobre los Derechos del Niño, así como la Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer y la Declaración sobre el derecho al desarrollo». (p.2)

La igualdad de género es un proceso que se logrará cuando las mujeres y los hombres disfruten de los mismos derechos y oportunidades en todos los sectores de la sociedad incluso en el mundo académico.

La universidad constituye un área de creación y de divulgación de conocimientos para adquirir saberes y para ser actor de la construcción social. El Ministerio de Enseñanza Superior y de Investigación Científica de Costa de Marfil está organizado por el decreto n°2018-945 del 18 de diciembre de 2018 y tiene como misión la implementación y el seguimiento de la política del gobierno en materia de enseñanza superior y de la investigación científica (Gobierno, 2018). Dentro de las direcciones, la Dirección de Obras Universitarias, de Vida Asociativa y de Igualdad de Género se encarga de la promoción de la igualdad de género en las universidades. Fue creada por el decreto N° 2016-565 del 27 de julio de 2016 y modificado por el decreto 2018-948 del 16 de diciembre de 2018 (Gobierno, 2018). En el seno de la Dirección, un servicio encargado de la promoción de la igualdad de género está encargada de:

- Velar en la elaboración y la implementación de textos para la promoción de la igualdad de género;
- Elaborar y seguir el mecanismo de promoción de género en el acceso a las obras universitarias, a las prestaciones y a los premios;

- Promover las actividades de las estructuras y asociaciones estudiantiles;
- Promover la excelencia al nivel de las estudiantes;
- Contribuir a la integración de las estudiantes en el sistema universitario y a su empoderamiento facilitando su inserción profesional;
- Promover la igualdad de género en medio universitario por la creación y animación de clubes género y la implementación de una ceremonia de distinción de la elite femenina en las ciencias, Tecnologías, Ingenierías y matemáticas (CTIM).
- Contribuir a la implementación de mecanismos de gestión de quejas contra las violencias de género en el sistema de la enseñanza superior;
- Apoyar psicológicamente a las víctimas de violencia de género en el sistema de enseñanza superior;
- Aportar la contribución a la promoción de la igualdad de género en caso de solicitud de otros ministerios técnicos.

Estas misiones presentan una implementación holística de la cuestión de género en todas las universidades públicas marfileñas. La realización de sus misiones fue acompañada por socios en el desarrollo. En Costa de Marfil, existen 10 universidades públicas según presentado en la tabla 1.

Tabla 1.
Lista de las universidades publicas marfileñas

Ciudades	Universidades	Año de creación
Abidjan (Cocody)	Université ¹ Felix Houphouët Boigny (UFHB)	1964
Bouaké	Université Alassane Ouattara (UAO)	1992
Abidjan (Abobo-Adjamé)	Université Nangui Abrogoua (UNA)	1996
Yamoussoukro	Institut Polytechnique Felix Houphouët Boigny (INPHB) ²	1996
Daloa	Université Jean Lorougnon Guedé (UJLoG)	1996
Korhogo	Université Péléforo Gon Coulibaly (UPGC)	2012
Abidjan	Université Virtuelle (UV)	2015
Man	Université de Man (U-Man)	2015
San Pedro	Université de San Pedro (USP)	2021
Bondoukou	Université de Bondoukou (UBKOU)	2023

Fuente: Elaboración por el autor

Desde 2011, todas las universidades funcionan en la base del sistema LMD; abriéndose así hacia el mundo exterior por los convenios interuniversitarios.

De manera general, la temática de género ha entrado en el mundo científico a principio de los años 70 en los Estados Unidos (Montfort, 2011). Estudian de manera transversal, interdisciplinar y pluridisciplinar las diferencias y desigualdades entre hombres y mujeres. Este proceso, impulsado por las feministas académicas fue poco a poco institucionalizado en las universidades por una legislación interna que les reconoció como campo de formación y de investigación.

La institucionalización de género puede ser definida como «una estrategia que tiene como objetivo promover la igualdad entre hombres y mujeres y para hacer avanzar los derechos de las mujeres infundiendo un análisis de género, de la investigación en la perspectiva de género en el conjunto de políticas, proyectos e instituciones» (AWID, 2004).

En España, por ejemplo, la institucionalización de la igualdad de género en las universidades públicas fue la iniciativa de las feministas intelectuales académicas. Sin embargo, el contexto político favorable a la igualdad de género en todos los sectores del país contribuyó enormemente. La Constitución de 1978 reconocía ya la igualdad de género. La creación del Instituto de la Mujer, en 1983 representaba el marco institucional de la igualdad de género en España. Ya, al principio de los años 80, un grupo de docentes feministas desarrollaban actividades académicas que permitieron la creación de los primeros grupos universitarios de estudios de mujeres tal como el Seminario de Estudios Sociológicos de la Mujer (Ortiz, 2005). Los resultados de las investigaciones fueron objetos de cursos en los departamentos de manera opcional.

Este modelo de institucionalización es distinto de lo que las universidades marfileñas han conocido. De ahí, la problemática de estudiar y analizar el proceso de institucionalización de la igualdad de género en las universidades públicas marfileñas.

En efecto, varios estudios realizados sostienen que las instituciones de investigación y de enseñanza superior reproducen valores sociales al origen de la discriminación social (CPED, 2020) y (Lemercier, 2015), (Delzangles, 2017). Otros datos afirman que los puestos de responsabilidad y de decisión son en la mayoría de los casos ocupados por hombres. El concepto de género es productor de significaciones y de códigos que orientan las sociedades y les organizan en una lógica de relaciones sociales de poder (Bougroum, 2021). Estas relaciones sociales están manchadas de desigualdades en los dominios políticos, económicos, sociales y culturales (Maruani, 2016). Pero estos autores están de acuerdo sobre el hecho de que la investigación y la formación académica tienden a ignorar la dimensión del género en los enfoques, los contenidos y los análisis (Lavigne, 2014).

En Costa de Marfil, la voluntad de construcción de una sociedad igualitaria, justo y sostenible hace de la igualdad de género una herramienta de desarrollo. Varios convenios internacionales y regionales fueron ratificados y la igualdad está escrita en la Constitución del país (Constitución, 2016). La creación de la Dirección de Equidad e Igualdad de género del Ministerio de Mujer, Familia y Niño, la elaboración del documento nacional de política de igualdad en 2009 y el Observatorio Nacional sobre equidad y género en 2014 expresan la voluntad política de integrar la igualdad de género al nivel estático en general y al nivel académico en particular. El objetivo del artículo es presentar y analizar el proceso de institucionalización de los estudios de género en las universidades públicas marfileñas. De manera específica, tratará de:

- Identificar los órganos universitarios que tratan de la igualdad de género;
- Analizar las materias de igualdad de género impartidas en las universidades públicas;
- Analizar la investigación en el dominio de la igualdad de género en Costa de Marfil.

2. Herramientas y métodos

2.1. Población del estudio

El presente estudio trata de las 10 universidades públicas marfileñas. La población sometida al estudio está constituida de personas fiables contactadas para coleccionar informaciones. Se trata del director de las obras universitarias, de la vida asociativa y de género del Ministerio de Enseñanza Superior y de Investigación Científica, de los responsables de los clubes de igualdad de género de las universidades, de las coordinadoras generales de las células de igualdad de género de cada universidad, de la coordinadora general de la Asociación de las Mujeres investigadores de Costa de Marfil y de ciertos profesores en cada institución académica. La elección de estos autores se explica por su estatuto al seno de las universidades, del dominio del tema de igualdad de género y de la capacidad de dar informaciones sobre el estado actual de la institucionalización de la igualdad de género en las universidades respectivas.

2.2. Materiales usados

El estudio cupo en un enfoque exclusivamente cualitativo y moviliza la investigación documentaria y una guía de entrevista como herramientas para coleccionar datos en las universidades. Permitted el proceso descriptivo de integración de la igualdad de género en las políticas universitarias, en las prácticas tales como la formación y la investigación. Una guía de entrevista facilitó la realización de entrevistas individuales con cada persona. Se estructuró en 05 temáticas.

- Las estrategias de integración de la igualdad de género en las universidades;
- Las políticas internas universitarias en termino de igualdad de género;
- Las estructuras encargadas de las cuestiones de género en las universidades;
- La presencia de la igualdad de género en la formación y la investigación científica;
- Las actividades realizadas en materia de igualdad de género.

Las entrevistas se desarrollaron en ciertas universidades y registrados durante una hora por dictáfono. Sin embargo, ciertas universidades prefirieron un encuentro on-line o el envío del cuestionario por correo.

2.3. Métodos de tratamientos y análisis de datos

Para la colecta de datos cualitativos, el análisis del contenido permitió dominar todos los contornos de la cuestión abordada. El enfoque relevó los elementos más expresivos del sujeto. Las informaciones de todas las universidades por área constituyeron una compilación general y un análisis comparativo de cada área. Lo facilitó la obtención de resultados claros al nivel nacional.

3. Resultados

Generalmente, las políticas en materia de igualdad de género facilitan la realización de programas y proyectos. Las estructuras creadas para trabajar sobre las cuestiones de género y la integración de la igualdad de género en la formación y la enseñanza son herramientas muy eficaces.

3.1. Políticas nacionales de igualdad de género para las universidades públicas marfileñas

En 2017, comenzó un proyecto de apoyo a la reforma de las universidades e institutos superiores de Costa de Marfil. Este proyecto fue financiado en el marco del contrato de salir de la deuda y de desarrollo entre el país y Francia por medio de la Agencia Universitaria Francesa. Contribuyó a la renovación y modernización del sistema marfileño de enseñanza superior y de investigación científica a través de la reforma Licencia-Master-Doctorado (LMD). Esta renovación está destinada a:

- Mejorar la gobernación de los establecimientos públicos de enseñanza superior en relación con la implementación del LMD;
- Desplegar acciones de comunicación y de petición en la reforma LMD;
- Reforzar la ingeniería de la oferta de formación en presencial y a distancia;
- Formar y certificar la administración por sistemas de redes;
- Reforzar las capacidades del personal de las bibliotecas.

Dentro de este amplio proyecto, el gobierno marfileño y el Banco Mundial identificaron un proyecto de apoyo al desarrollo de la enseñanza superior para acompañar y amplificar las reformas realizadas en las universidades desde el año académico 2012¹ después de la crisis de 2011. Se trataba de aumentar el efectivo de los estudiantes en las carreras profesionales (Licencia y Master); trataba de mejorar la calidad y el rendimiento de las formaciones en las instituciones de enseñanza superior públicas y reforzar las capacidades institucionales del ministerio (MESRS, 2018). La temática de la igualdad de género aparecía en el eje estratégico 4 del proyecto titulado «Mejora de la vida universitaria» y en la estrategia 4.3. «Promover la igualdad de género y la inclusión social» (AUF, 2017).

Este proyecto debería llegar a conseguir en 2023 los siguientes resultados para todas las universidades públicas marfileñas:

- Existencia de un manual de mecanismo de gestión de quejas sensible a las violencias de género y explotaciones, abusos sexuales y acoso sexual para todas las universidades marfileñas;
- Existencia de un manual de funcionamiento y de guía de gestión financiera para los clubes de igualdad de género²;
- Existencia de una carta «tolerancia cero de violencia de género y acoso sexual» para los profesores, los trabajadores de la administración universitaria, de la Escuela Normal Superior y del Instituto Nacional Politécnico.

Estos documentos formales llegaron a ser en 2023, la base institucional nacional de la implementación de la igualdad de género en las universidades públicas marfileñas.

1 . Después de la elección presidencial en 2010, hubo un periodo de crisis en 2011 cuya consecuencia fue la cierra de las universidades públicas durante un año académico. Hubo rehabilitación en todos los dominios (físico, formación, investigación, sistema...) antes de la reapertura en 2012.

2 Es una asociación no lucrativa, apolítica y laica que tiene como objetivo la promoción de la igualdad a través de actividades de abogacía y de movilización social dirigido por estudiantes (chicas y chicos) con el apoyo de las autoridades universitarias.

3.2. Proceso de integración de la igualdad de género en las universidades públicas marfileñas

La institucionalización de género de una entidad es un proceso que consiste en determinar líneas de acciones formales a partir de las cuales la implementación del género se hace más visible en la institución. Ayuda a desarrollar una cultura organizacional donde las reglas, procedimientos, competencias, prácticas y normas socioculturales intra-institucionales se mezclan en una armonía para alcanzar más eficazmente la igualdad entre hombres y mujeres. Este proceso en las universidades públicas se ha desarrollado de manera distinta según presentado en la tabla 2.

Tabla 2.
Elementos de la institucionalización de la igualdad de género en las universidades públicas marfileñas.

Universidades	Políticas	Formación	Investigación	Estructuras	Actividades
Universidad Felix Houphouët Boigny (UFHB)					
Universidad Alassane Ouattara (UAO)					
Universidad Nangui Abrogoua (UNA)					
Instituto Nacional Politécnico IN-FHB					
Universidad Jean Lorougnon Guedé (UJLoG)					
Universidad Péléforo Gon Coulibaly (UPGC)					
Universidad Virtual (UV)					
Universidad de Man (U-Man)					
Universidad de San Pedro					
Universidad de Bondoukou (UBKOU)					

Fuente: Elaboración por el autor. Leyenda: Verde: Presencia de elementos de igualdad de género/ Gris: Ausencia de elementos de igualdad de género.

La tabla presenta la cartografía general de los elementos constituyentes de la igualdad de género en las universidades públicas marfileñas. En 10 universidades, una sola (01) no tiene ninguna práctica en relación con la igualdad de género. Son un 10 % de las universidades. Las demás presentan al menos una acción en igualdad de género.

- A propósito de la existencia de políticas internas de las universidades que guían las acciones en materia de igualdad de género, solo dos (02) universidades las tienen, (20 %). Son las universidades Félix Houphouët-Boigny y Nangui Abrogoua. Todas situadas en la capital, Abidjan.
- A propósito de la formación, solo dos (02) universidades (Félix-HoupHouët-Boigny y Péléforo Gon Coulibaly de Korhogo) (20 %), enseñan cursos en igualdad de género en ciertos departamentos. La universidad de Bouaké ha suprimido la formación en este dominio.

- Al nivel de la investigación, en la universidad Félix Houphouët-Boigny (UFHB) y la de Bouaké, (20 %) tienen investigaciones sobre la temática de la igualdad de género. En (FHB), estas investigaciones se notan en los temas de investigaciones de los estudiantes de Master y de Doctorado. En la UAO de Bouaké, existe un laboratorio «Género y Desarrollo» en el Centro de Investigación y de Desarrollo.
- Al nivel de las estructuras que trabajan sobre la igualdad de género, existen ocho (08) universidades (80 %).
- Al nivel de las actividades, seis (06) universidades (06 %) realizan actividades de promoción de la igualdad de género.

A pesar de la existencia de normas académicas en materia de igualdad de género a nivel nacional y ministerial, pocas universidades integran todavía completamente la cuestión de igualdad de género en su universidad de manera formal.

3.3. La formación en igualdad de género, principal puerta de entrada en las universidades

Aunque el enfoque de la igualdad de género al nivel nacional empezó en la década de 2000 en el ministerio de Mujer, Familia y Niño, hasta los años 2010, la igualdad de género todavía no había entrado el mundo científico marfileño.

Por otro lado, la integración de la temática en las universidades marfileñas empezó en la universidad Félix Houphouët-Boigny, la más antigua universidad marfileña. Fue en 2011 por primera vez una tesis fue escrita sobre el tema y presentada en la misma universidad sobre el tema «Del feminismo institucional a los estudios de género en las universidades públicas españolas» en el departamento de español de la universidad. Fue un trabajo de codirección con la profesora Esther Martínez Quinteiro del Centro de la Mujer (CEMUSA) de la universidad de Salamanca. La consecuencia directa de esta investigación fue la enseñanza.

Desde 2015 hasta 2017, se enseñaba un curso optativo llamado «Género y Desarrollo» en licenciatura en el departamento de Español de la Universidad Alassane Ouattara de Bouaké. En 2018, algunos cambios en el modelo educativo del departamento de estudios ibéricos y latinoamericanos hicieron desaparecer la clase. Ahora en el departamento de español, ya no existen materias optativas en igualdad de género.

Desde 2018, en el departamento de biología de la misma universidad, una clase titulada «Género y agricultura» se imparte en Master 2 opción Biodiversidad y agricultura sostenible. Permite a los estudiantes integrar el enfoque de género en los problemas de agricultura como el acceso a la tierra de las mujeres, el empoderamiento de las mujeres y de agro-forestaría.

Otra materia titulada «Género, salud y población» se enseña en la Unidad de Formación y de Investigación en Información, Comunicación y Artes desde 2018. El departamento de criminología trata del tema de «Género y criminología» en Master 2 desde el año 2019. En Sociología, «Género y terreno rural» y «Población y Desarrollo» se enseñan en M1.

También, desde el año 2019, en la universidad Peleforo Gon Coulibaly de Korhogo, la cuestión de la igualdad de género entró por la enseñanza. La primera, titulada «Género, teoría y noción de base» y la segunda «Género y educación» se imparten en Master 1 en el departamento de Letras Modernas. En el departamento de inglés, la clase «Género

y Educación» se imparte como materia optativa en Licenciatura. La tabla 3 presenta de manera clara y resumida los cursos, niveles, años de inicio y departamentos en las distintas universidades.

Tabla 3.

Cursos en género impartidos en las universidades públicas marfileñas

Universidades	Departamentos	Cursos	Niveles	Año de inicio
UAO Bouaké	Español	Género y Desarrollo	Licenciatura	2015
	Español	Género y Desarrollo	Licenciatura	2018
	Biología	Género y Agricultura	Master 2	2018
	Unidad de Formación y de Investigación en Información, Comunicación y Artes.	Género y salud. Género y Desarrollo.	Master 1	2018
UFHB Abidjan		Género y Terreno rural.		
	Sociología	Población y Desarrollo.	Master 1	2020
	Criminología	Género y criminalidad.	Master 2	2018
PGC Korhogo	Letras Modernas	Género, Teoría y noción de base.	Master 1	
	Inglés	Género y educación.	Licenciatura	2019

Fuente: Elaboración por el autor

Aunque estas materias son impartidas no a partir de la normativa de igualdad género, la aceptación por los distintos departamentos es un paso para el inicio de la institucionalización.

3.4. El marco legal de la igualdad de género en las universidades marfileñas

La integración de la igualdad de género de manera formal empezó por el proyecto de modernización de las universidades públicas dirigido por el ministerio. En este proceso, el Programa de ayuda para el desarrollo económico y social a través del proyecto de Contrato de Rendimiento se iniciaron con dos universidades. La de Félix Houphouët-Boigny y de Nangui Abrogoua. La primera acción en realizar era dotar las universidades de planes en todos los dominios. Estos documentos estratégicos permitirán seguir acciones concretas. Antes de la redacción de los planes, un estudio fue realizado para hacer el perfil de la igualdad de género en ambas universidades. En 2022, el análisis permitió la redacción de los documentos. En 2023 ambas universidades tenían ya:

- Una política de igualdad de género redactada y validada;
- Una carta de compromiso para la institucionalización de la igualdad de género.

La UFHB tiene además una Carta contra el acoso sexual.

Estos dos documentos abren oficialmente las acciones en materia de igualdad de género en las universidades.

3.5. Las estructuras de igualdad de género en las universidades

La realización de acciones para la promoción de igualdad de género se desarrolla a través de estructuras creadas en las universidades. Ciertas son únicamente para los estudiantes y los demás para todo el cuerpo académico (profesores, personal administrativo y técnico y los estudiantes). La tabla 4 presenta las distintas estructuras que tratan de la igualdad de género en las universidades.

Tabla 4.

Estructuras de igualdad de género en las universidades públicas marfileñas

Universidades	Célula de igualdad de género	Clubes de género	Catedra Unesco	Célula de escucha para la violencia de género
Universidad Felix Houphouët Boigny (UFHB)				
Universidad Alassane Ouattara (UAO)				
Universidad Nangui Abrogoua (UNA)				
Instituto Nacional Politécnico IN-FHB				
Universidad Jean Lorougnon Guedé (ULoG)				
Universidad Péléforo Gon Coulibaly (UPGC)				
Universidad Virtual (UV)				
Universidad de Man (U-Man)				
Universidad de San Pedro				
Universidad de Bondoukou (UBKOU)				

Fuente: Elaboración por el autor. *Leyenda:* Verde: Presencia de estructuras de igualdad de género/ Gris: Ausencia de estructuras de igualdad de género.

Según el cuadro, una (01) universidad (10 %) no tiene estructura que trata de la igualdad de género en las universidades marfileñas.

3.5.1. Las Células de igualdad de género

La célula de igualdad de género tiene como misión velar por la integración de la dimensión de género en todas las actividades del ministerio a través de la implementación en la política sectorial, los programas, los proyectos de desarrollo y el presupuesto. Realiza el plan de institucionalización y de promoción de la igualdad de género a todos los niveles. Cinco (05) universidades tienen células.

- La existencia de una Célula de igualdad de Género desde 2022 al seno de la Asociación de las investigadoras de Costa de Marfil. Cubre todas las universidades por secciones. Está célula facilita la visibilidad y la lucha contra toda forma de violencia contra las mujeres en el espacio académico.

- La existencia de la Célula «género y desarrollo» del centro marfileño de investigaciones económicas y sociales afiliada a la UFHB.
- La Célula de igualdad de género de la universidad Félix Houphouët-Boigny instalada oficialmente en 2022 por la dirección de género e igualdad del ministerio de la mujer, coordinadora nacional de las células de igualdad género.
- Presencia de una célula de género en la universidad Nangui Abrogoua instalada en 2023.
- Existencia de un servicio de igualdad en las universidades de San Pedro, Bondoukou y el Instituto Nacional Politécnico.

3.5.2. Los Clubes de igualdad de género

ONU Mujeres, en colaboración con el ministerio de enseñanza superior han creado los clubes de igualdad de género para los estudiantes. Es una herramienta para la sensibilización de los estudiantes (chicas y chicos) sobre la igualdad de género promoviendo los derechos de las mujeres y chicas y luchando contra toda forma de discriminación y de violencia de género. Ofrecen un marco excepcional de intercambio intergeneracional de reflexión y de compartimiento de informaciones sobre los valores y los beneficios de la igualdad de género y de empoderamiento de las mujeres y chicas. El objetivo es situar los/las estudiantes al corazón de la estrategia de desarrollo. Existen siete (07) universidades (70 %) en que existen estos clubes.

3.5.3. Células de escucha

Las células de escucha son instrumentos de gestión de las violencias de género en el marco universitario. Su misión es denunciar las violencias de género y el acoso de manera oficial, discreta y segura. Dos (02) universidades (20 %) tienen esta estructura: las universidades Nangui Abrogoua (2021) y la de UFHB creada en 2023.

3.5.4. Cátedra Unesco «Agua, Mujeres y Poder de Decisiones»

En 2006, la Señora Euphrasie YAO KOUASSI recibió un premio permitiéndole crear la cátedra Unesco «Agua, Mujeres y Poder de Decisiones». Es la única mujer titular de una cátedra en Costa de Marfil sobre 3 cátedras. A pesar de no ser profesora, su trabajo sobre la gestión sostenible de agua potable en un pueblo (Diatokro) en la perspectiva de género, le abrió la puerta sobre el mundo de la igualdad de género en Costa de Marfil. Esta cátedra forma profesionales y estudiantes sobre las herramientas para integrar eficazmente la temática en los programas y proyectos de desarrollo. La cátedra está ubicada al Centro Marfileño de Investigación Económico y Social perteneciendo al departamento de ciencias económicas. Se abrió en el año académico 2022-2023 un Master profesional en «Género, Economía y gestión sostenible de Agua en la Universidad Félix Houphouët-Boigny. Las especialidades que se enseñan son «Género, cambios climáticos y crisis biológicas», «Macro economía y presupuesto en la perspectiva de género», «Economía circular y protección de los recursos en agua», «cualidad, Higiene, seguridad y medio ambiente.

3.6. La investigación en igualdad de género

Varios doctorandos y estudiantes en Master 2 orientan sus investigaciones sobre el tema de la igualdad de género y del empoderamiento de la mujer. Son en la mayoría, estudiantes del departamento de español, de sociología y de geografía de la universidad FHB. Estos estudiantes tienen como directores, personas que trabajan en estructuras exteriores de práctica de la igualdad de género o que estudiaron el tema para sus conocimientos propios en Costa de Marfil o al exterior. Sin embargo, la inexistencia de un repertorio de tesis y tesinas no permite identificar el número exacto de escritos sobre la igualdad de género en las universidades marfileñas.

3.7. Prácticas en materia de género en las universidades marfileñas

La temática de la igualdad de género es muy reciente legalmente en las universidades marfileñas. Algunas actividades se realizan bajo el control del ministerio de enseñanza superior, de las células de igualdad de género o de los clubes de género.

- El premio anual de las mejores estudiantes en CTIM. Es una iniciativa del Fondo para la Ciencia, la Tecnología y la Innovación en colaboración con la Dirección de Obras Universitarias, de la Vida Asociativa y del Género. Creado desde el año 2019, el premio tiene como objetivo animar a las estudiantes a elegir las carreras de CTIM y a ser las mejoras en una era dominada principalmente por hombres. El premio se compone de un ordenador y de 1 525 euros (un millón de francos CFA).
- Firma de convenio entre la universidad de la Laguna (Isla Canarias) y la universidad Félix Houphouët-Boigny con un enfoque sobre la igualdad de género en 2023. Las redes de cooperación interuniversitarias entre las Islas Canarias y África dentro del marco de la innovación, transferencia y evaluación, implicando metodologías colaborativas en políticas de igualdad ha permitido realizar actividades de investigación en esta universidad. La universidad se abre así al exterior con actividades, intercambios, e investigación en la temática de la igualdad de género.
- Formación de los profesores, responsables administrativos y estudiantes en igualdad de género y violencia de género. La institucionalización de las universidades en igualdad de género exige la comprensión y el conocimiento profundo del concepto de género y de sus herramientas. De hecho la formación de los principales actores de cambio, los estudiantes y los profesores es capital. Las universidades FHB y UNA siguen formando a su personal. Además, el Master en «Género, economía y gestión sostenible del agua» forma a estudiantes en las cuestiones de género.
- Las conferencias y sensibilizaciones de igualdad de género se desarrollan en los campus universitarios durante grandes actividades tales como el día internacional de los derechos de la mujer.

4. Discusión

A partir de los resultados se sabe que, a pesar de una normativa nacional y ministerial en materia de igualdad de género, en las 10 universidades públicas marfileñas:

- 90 % tratan de la igualdad de género en sus prácticas;
- 20 % adoptan políticas internas para guiar sus acciones en igualdad de género;

- 20 % enseñan materias de igualdad de género en diversas carreras;
- 10 % orientan sus investigaciones en la perspectiva de género;
- 90 % tienen estructuras de igualdad de género.

Estos datos presentan ya una voluntad de integrar la cuestión de la igualdad de género en el mundo académico marfileño. Se nota un esfuerzo del país para seguir la cadencia internacional. Sin embargo, falta una cualificación cuantitativa de expertos académicos en materia de género para impulsar un cambio cualitativo. La mayoría de los expertos, actores de acciones de formación y de investigación se formaron en el exterior del país en estructuras especializadas en género. Intentan transmitir sus conocimientos a sus estudiantes pero la normativa universitaria todavía no incluye la obligación de materias optativas en los curriculares de los estudiantes.

La presencia de 90 % de estructura de género en las universidades se explica por una acción primaria de institucionalización. Estas estructuras son las que pueden realizar actividades para impulsar el cambio. La universidad que no tiene estructura de igualdad es la universidad virtual.

También, la realización de actividades de sensibilización y de creación de capacidades en materia de igualdad es un paso importante de institucionalización de la igualdad de género.

La estrategia de integración de la igualdad de género siguió dos vías paralelas. La primera, por la investigación de doctores que lo aplica a través de la enseñanza en su departamento sin que fuera una decisión de la normativa universitaria. La segunda vía fue a través del ministerio de Enseñanza Superior a través de proyectos universitarios que permitió la elaboración de documentos de políticos de género universitarios, de creación de estructuras de igualdad y de formación de ciertos factores claves en materia de igualdad de género. Aunque el Master en género y agua permite la formación académica, la investigación en género queda muy débil en estas universidades. Sólo la universidad Félix Houphouët-Boigny puede ser calificada como la universidad que integra la igualdad de género a todos los niveles. Se explica por su experiencia (ser la más vieja), su tamaño (la más grande con todas las especialidades), situación geográfica (está en la capital del país) y su abertura hacia el exterior (convenios con varias universidades extranjeras).

Los obstáculos que impiden el avance rápido de la institucionalización de la igualdad de género en las universidades marfileñas son:

- El desconocimiento o la mala comprensión del enfoque de género por la mayoría de los actores universitarios;
- La existencia de estereotipos de género culturales;
- El peso cultural;
- Un compromiso muy débil de las autoridades para con la igualdad de género.

5. Conclusión

La institucionalización de la igualdad de género en las universidades marfileñas es muy reciente. Se considera como un factor de modernización y de un enfoque holístico y más humano de las universidades. El año 2023 puede ser considerado como el inicio formal del proceso de la igualdad de género en las universidades marfileñas. De las

10 universidades, el 10 % no integra totalmente la temática en sus políticas, prácticas, formación e investigación. Las temáticas de violencia de género, de acoso sexual, de la representación igualitaria de hombres y mujeres en las estancias de decisiones, la mujer como sujeto y objeto de investigación entran poco a poco en las costumbres universitarias. Sin embargo, la existencia de estructuras y de un marco político favorable, no influencia concretamente las acciones a todos los niveles por falta de expertos en gran número en igualdad de género. No obstante, se nota una voluntad por parte de los que se forman en la temática en desarrollarla en sus prácticas personales y una voluntad política en desarrollar la temática. Queda aún mucho trabajo en hacer para llegar a la igualdad de género en el mundo académico marfileño.

6. References

- Association for Women's Rights in Development (AWID). (2004). *Gender mainstreaming: can it work for women's rights?* Spotlight 3.
- Beauvoir, S. (2014). *Le deuxième sexe* (Tome 2). *L'expérience vécue*. Edition Gallimard.
- Bougroum, I. (2021). *La question du genre dans le paysage télévisuel arabe: entre imaginaire social et réalité du terrain*. Université de Lorraine.
- Delzangles, B. (2017). Les missions égalité entre les hommes et les femmes dans les universités: quelles évolutions depuis la loi relative à l'enseignement supérieur et à la recherche du 22 juillet 2013? Centre de recherches et d'études sur les droits fondamentaux.
- Junta Revolucionaria de Gobierno. (1981). Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer. Diario Oficial N° 105, tomo 271 Del 9 de Junio de 1981. https://www.oas.org/dil/esp/convencion_sobre_todas_las_formas_de_discriminacion_contra_la_mujer.pdf
- Lavigne, B. (2014). *Etude des rapports sociaux de sexe dans l'univers sportif: trajectoires de femmes sportives*. Descarries.
- Lemercier, É. (2015). À l'université: les dessous d'un consensus apparent. *Travail, genre et sociétés*, (2). 175-180. <https://www.cairn.info/revue-travail-genre-et-societes-2015-2-page-175.htm?ref=doi>
- Malika, M. & Abdelhamid, MF (2012). *La question du genre dans les politiques publiques en Algérie: emploi, protection sociale et pauvreté, mémoire de magistère en sciences économiques*, Université d'Oran.
- Maruani, M. (2016). *Femmes, genre et sociétés, l'état des savoirs*. La Découverte.
- Montfort, E. (2011). *Le genre démasqué, homme ou femme? Le choix impossible...* Editions Peuple Libre.
- Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique. (2018). <https://enseignement.gouv.ci/>
- Naciones Unidas. (1995). Informe de la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer

Beijing. <https://www.un.org/womenwatch/daw/beijing/pdf/Beijing%20full%20report%20S.pdf>

Naciones Unidas. (2015). Declaración Universal de Derechos. https://www.un.org/es/documents/udhr/UDHR_booklet_SP_web.pdf

Présidence de la République de Côte d'Ivoire. (2016). Constitution de la Côte d'Ivoire. (2016). <https://www.presidence.ci/constitution-de-2016/>

Ortiz, T. (2006). Los estudios de las mujeres en las universidades españolas a comienzo del siglo. <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/20290/Estudios%20mujeres%20universidades%20espa%C3%B1olas.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

5



*Indicateurs de politiques en matière
d'égalité de genre à l'université Moulay
Ismail de Meknès (Maroc)*

*Indicadores de la política de igualdad de género en la
Universidad Moulay Ismail de Meknes (Marruecos)*

**Ouafae Bouzekri*;
Fatima Larouz****

DOI: 10.5944/reec.45.2024.40089

Recibido: 3 de marzo de 2024
Aceptado: 13 de junio de 2024

* OUAFAE BOUZEKRI: Faculté des lettres et Sciences Humaines Moulay Ismail Meknes. **Datos de contacto:** o.bouzekri@umi.ac.ma

** FATIMA LAROUIZ: es profesora e investigadora de la Universidad Moulay Ismail de Meknès (Marruecos). **Datos de contacto:** larouz@umi.ac.ma

Résumé

Ce n'est un secret pour personne que les femmes ont été et sont encore confrontées à des obstacles majeurs pour participer pleinement au développement de leur pays. Partout dans le monde, il existe de nombreuses disparités entre les hommes et les femmes : écarts de rémunération, inégalité des possibilités d'avancement et la représentation déséquilibrée dans les postes à responsabilité. L'Université Moulay Ismail ne fait pas exception à la règle. Pourtant, de nombreux efforts ont été et continuent d'être déployés pour réduire l'écart entre les hommes et les femmes et garantir l'égalité des chances pour tous. A partir d'une méthode d'analyse quantitative et qualitative des données chiffrées qui vise à identifier les objectifs du projet INTRAPI sur l'égalité de genre, cet article s'inscrit dans le cadre des activités de TANIT, un groupe multidisciplinaire de chercheuses travaillant sur les questions relatives aux femmes. Son objectif est d'évaluer la représentativité des femmes au sein de l'Université Moulay Ismail de Meknès, si elle répond aux normes des politiques internationales d'égalité femmes-hommes promulguées par les organismes de défense des droits de l'homme et les accords internationaux que le Maroc a signés et ratifiés et, enfin, si elle a un impact sur la l'évolution sociale et économique du pays?

Mots clé: autonomisation des femmes; TANIT; disparités entre les sexes; éducation des filles; femmes en poste de décision

Resumen

No es ningún secreto que las mujeres se han enfrentado y siguen enfrentándose a mayores desafíos para participar plenamente en el desarrollo de sus países. En todo el mundo existen disparidades entre hombres y mujeres en cuanto a diferencias salariales, a las oportunidades desiguales de ascenso y a la representación desequilibrada en los altos cargos. La universidad Moulay Ismail no es una excepción. Sin embargo, se han desplegado y se siguen desplegando muchos esfuerzos para reducir la brecha entre hombres y mujeres y garantizar la igualdad de oportunidades para todos. Desde una perspectiva cuantitativa y calificativa, este artículo se inscribe dentro del proyecto INTRAPI (en colaboración con TANIT, un grupo multidisciplinar de investigadores que trabajan en temas relacionados con la mujer). Su objetivo es evaluar la representación de las mujeres en la Universidad Moulay Ismail de Meknes, si cumple con las normas de las políticas internacionales de igualdad de género promulgadas por los organismos de derechos humanos y los acuerdos internacionales que Marruecos ha firmado y ratificado y, por último, si ha tenido algún impacto en el cambio social y económico del país.

Palabras clave: empoderamiento de la mujer; TANIT; disparidades entre sexos; educación de las chicas; mujeres en puestos de decisión

1. Introducción

L'universalisation des revendications en matière de l'égalité de genre et des droits humains ont amenés les institutions et des organismes publics à réfléchir a des actions collectives et des demandes globales (Stromquist, 2023). Dans ses déclarations de Jometien (1990), de Dakar (2000) et celle de Incheon (2015), l'ONU souligne l'importance de l'éducation en établissant un agenda pour fixer et coordonner des objectifs, mettre en place et évaluer ses résultats. Dans cette vision, le Maroc souscrit pleinement aux politiques de l'égalité de genre telles que définies par les organismes internationaux.

En effet, dans cette dynamique, durant les dernières décennies, le Maroc a réalisé d'importants progrès en direction et au profit des femmes aussi bien au sein de la famille que dans les espaces de vie professionnelle et collective. Les femmes s'investissent donc un peu partout dans des domaines auparavant réservés aux hommes, considérés comme leur chasse gardée : l'éducation à tous les niveaux, la santé, les diverses professions libérales, les métiers de l'ingénierie et les différents secteurs du commerce et de l'économie, etc.

Dans cette perspective d'ouverture sur le monde et d'internalisation des droits spécifiques aux femmes (Resa & Rabazas, 2023; Valle, 2012), le Maroc a adopté des réformes surtout au niveau législatif dont la Moudawana (Statut de la famille) en 2004, la loi de la Nationalité (2007), la loi 103.13 concernant la lutte contre la violence faite aux femmes (2018), ainsi que d'autres directives qui ont pour objectif d'assurer aux femmes l'accès à des postes de responsabilité comme l'atteste la liste nationale pour les femmes aux dernières élections législatives du 8 septembre 2021, (passant de 60 sièges sur 395 à 90); aujourd'hui, au dernier vote, le nombre de femmes au parlement est passé de 81 à 95 femmes.

La Constitution de 2011 a adopté le principe de l'égalité entre les femmes et les hommes dans tous les domaines, politique, économique, social et civil et insiste sur la nécessité de lutter contre toute les formes de discrimination basées sur le genre. Les articles 6, 19, 30 et 31 soulignent bien l'égalité totale entre femmes et hommes, garantie par l'Etat et une juridiction établie. En effet, le Maroc a réussi à franchir un grand pas, en intégrant le concept du genre dans les politiques publiques depuis 2004 et la budgétisation sensible au genre a été généralisée en 2010. Le Plan gouvernemental pour l'égalité « ICRAM » dans ses deux versions « ICRAM 1 » pour la période 2012-2016 et « ICRAM 2 » pour la période 2017-2021, constitue le cadre de référence et de convergence des interventions des départements gouvernementaux en matière d'égalité. Adopté par le Conseil de Gouvernement, le plan ICRAM témoigne de l'engagement du gouvernement marocain pour la réduction des inégalités entre les femmes et les hommes.

La vision stratégique de la réforme 2015-2030 souligne l'importance de la parité au niveau de l'éducation. Le chapitre 1 est bien intitulé « Pour une école de l'équité et de l'égalité des chances » et insiste sur le fait que « la généralisation de l'enseignement fondée sur l'égalité des chances est un enjeu politique et sociétal déterminant pour la réalisation de l'équité, tant au niveau éducatif et social qu'au niveau du *genre*, pour l'éradication des divers types de disparités et pour le développement d'une société inclusive et solidaire. » D'ailleurs, pour l'enseignement supérieur, le taux d'admission est passé entre 2016 et 2022 de 28,8 % à 45,7 % selon le Haut-Commissariat au Plan (HCP).

Il n'y aura pas d'objection à admettre que la situation de la femme au sein de l'Université Moulay Ismail constitue une micro situation du système universitaire marocain. Notre but est de souligner son évolution, de mesurer le degré de sa représentativité et le nombre

d'enseignants et d'enseignantes sans manquer de souligner les obstacles qui entravent leur accès à des niveaux de responsabilité jugés supérieurs et gratifiants. Tout cela nous donnera une idée sur les politiques d'égalité de genre en vigueur dans ladite université.

Notre étude portera plus spécifiquement sur la représentation des femmes universitaires (professeures et étudiantes) au sein de l'Université Moulay Ismail de Meknès (UMI) et visera essentiellement le(s) rôle(s) qu'elles jouent au niveau des postes de décision. Nous répartissons notre article en trois axes importants : le premier abordera le cadre théorique qui consiste à prendre en compte les politiques adoptées et les accords internationaux ratifiés par le Maroc en matière d'égalité de genre, ainsi que l'apport des différentes recherches académiques qui mettent l'accent sur les droits des femmes. Ensuite, le deuxième axe portera sur les indicateurs de politiques en matière d'égalité les plus pertinents à l'Université Moulay Ismail parmi les 5 domaines¹ concernant mesure équilibrée : étudiants, professorat, personnel administratif. Le troisième volet portera sur les mesures prises par l'Université pour lutter contre la discrimination à l'égard des femmes (formation et sensibilisation, prévention des violences du genre et conciliation de la vie personnelle et professionnelle ; par contre, nous avons omis à dessein l'indicateur de publication académique, faute de statistiques. On terminera par en déduire quelques conclusions.

2. Méthodologie

Cette recherche s'inscrit dans le cadre de la Convention qui lie l'Université Moulay Ismail (Meknès /Maroc), représentée par l'équipe TANIT, à l'Université La Laguna (Tenerife, Îles Canaries, Espagne). Il s'agit plus précisément du projet CIMPI, développé entre 2021 ; celui-ci porte sur les indicateurs des politiques d'égalité dont l'objectif est l'élaboration d'un diagnostic en matière d'égalité de genre. L'équipe TANIT, groupe pluridisciplinaire de recherche sur la Femme, un des premiers groupes de recherche le plus ancien au Maroc, créé en 1992 et dont nous faisons partie et qui, à travers ses recherches, a toujours mis en avant la question de la femme dans tous ses aspects (académique, social, économique, artistique, etc.). L'équipe tient également à contribuer à la matérialisation de l'implication de l'université dans son environnement socio-économique. Dans cette perspective, pour identifier les objectifs du projet INTRAPI sur l'égalité de genre, nous nous sommes basées sur une méthode d'analyse quantitative et qualitative en se référant aux statistiques fournies par l'Université Moulay Ismail de Meknès pour la période de 2018 et 2022, comparée à d'autres au niveau national et en nous focalisant sur les indicateurs de politiques de genre les plus pertinents comme la présence équilibrée : étudiants/étudiantes, professeures/eurs, agent(e)s des structures administratives, de responsabilité et de gestion... , formation et sensibilisation, prévention des violences du genre et conciliation de la vie personnelle et professionnelle... Nous allons étudier à quel point ces indicateurs répondent à la vision et aux efforts du Maroc pour adhérer aux standards internationaux relatifs à « la justice du genre »², en se référant aux politiques sur l'égalité de genre au Maroc afin de répondre à notre problématique.

1 Il s'agit des indicateurs de politiques en matière d'égalité pour le diagnostic final. Projet CIMPI R+D+I dont l'université Moulay Ismail fait partie. Ce projet propose 5 domaines d'actions en égalité de genre avec un total de 21 indicateurs. Les cinq domaines sont : structure pour légalité, présence équilibrée, formation et sensibilisation, prévention des violences de genre, conciliation de la vie personnelle et professionnelle.

2 Terme de l'ONU Cité par Resa Ocio A. & Rabazas Romero T. (2023).

3. Concept théorique: Egalité de genre au Maroc et les travaux de TANIT

Nous savons, d'ores et déjà que durant les vingt dernières années, le Maroc a réalisé d'importants progrès en direction et au profit des femmes aussi bien au sein de la famille que dans les espaces de vie professionnelle et collective. Ceci va en parallèle avec l'agenda politique mondial. En effet, depuis les années 1990, la promotion de l'égalité des sexes est devenue une priorité mondiale. D'ailleurs, des objectifs très ambitieux ont été élaborés notamment les Objectifs du Millénaire pour le Développement (2000-2015) et les Objectifs de Développement Durable (2015-2030) des Nations Unies.

Le Ministre des Affaires Etrangères, de la Coopération Africaine et des Marocains Résidant à l'Etranger, Mr. Bourita, dans un communiqué le 1^{er} Octobre 2020 à l'occasion du 25^{ième} anniversaire de la Quatrième Conférence mondiale sur les Femmes de Beijing, a exprimé dans ce sens le vœu que les inégalités entre les femmes et les hommes au Maroc « appartiennent à un autre temps » en soulignant que le Royaume, sous la conduite éclairée de Sa Majesté le Roi Mohammed VI, a érigé la promotion de l'égalité femmes-hommes en une « stratégie volontariste » qui émane d'une conviction profonde et réelle où l'égalité femmes-hommes est un « droit humain fondamental, un impératif juridique et une exigence socio-économique ». Le ministre a aussi souligné que « les Objectifs du Développement Durable (ODD) sont aussi porteurs d'un agenda en faveur de l'égalité des sexes et de l'autonomisation des femmes puisqu'il s'agit non seulement d'un objectif à part entière (ODD5) mais également d'une partie intégrante de chacun des 17 ODD » (Bourita, 2020).

Donc, la politique en faveur des droits des femmes s'est imposée comme une politique de l'égalité entre les sexes. A cet égard plusieurs programmes, lois et actions ont été adoptés pour faire évoluer la vie quotidienne des femmes dont nous citons les plus saillants. La première action concerne l'organisation familiale, devenue nettement nucléarisée et urbanisée, dans laquelle les femmes surtout instruites et actives sont parvenues à gagner en autonomie sur le double plan politique et économique. La deuxième est l'accès de plus en plus balisé vers l'instruction, le salariat féminin et les avantages de la mondialisation, lesquels continuent de renforcer la position de la femme marocaine d'aujourd'hui, comparée à ses aînées. Le Code du travail interdit toute discrimination, directe ou indirecte entre hommes et femmes. La Loi-Cadre sur l'Egalité et la Parité (2016) assure l'égalité des chances en matière d'emploi et rémunération. Pour plus de garantie et de suivi, la mise en place de nouvelles dispositions de l'inspection de travail a été initiée. Ces inspections ont pour mission de veiller au respect du principe d'égalité salariale. Des sanctions sont prévues en cas de non-respect de la législation. Par ailleurs, le gouvernement a instauré toujours dans le même sens, des formations au profit des inspecteurs de travail pour mieux identifier et traiter les cas de discrimination. Des subventions et des avantages fiscaux sont accordés aux entreprises qui valorisent l'égalité des sexes et mettent en place des programmes d'égalité professionnelle. Il y a aussi le label « Egalité Professionnelle » qui récompense les bonnes pratiques en matière d'égalité salariale.

On ne peut pas ne pas mentionner les lois relatives à l'accès égalitaire des femmes aux terres collectives 'Soulaliyates' et le leadership pionnier du Royaume concernant la budgétisation sensible au genre (BSG) qui garantit le passage de l'égalité de genre à l'égalité de facto, ainsi que la révision de la loi organique des finances qui intègre la question du

genre dans chacune des étapes du processus de budgétisation. Le Maroc a aussi instauré en 2013 un centre d'Excellence pour la BSG, le premier au niveau africain et arabe, devenu un modèle de coopération Sud-Sud selon les paroles du Ministre M. Bourita.

Malgré ces efforts, les écarts salariaux entre femmes et hommes restent significatifs dans certains secteurs. Donc, il est nécessaire que le Maroc renforce davantage l'application des lois et des réglementations. D'ailleurs, selon le HCP, le taux de pauvreté monétaire selon le sexe du chef de ménage est de 1 % pour les femmes contre 1,9 pour les hommes. Le taux de chômage reste significatif pour les femmes à savoir 17,2 % en 2022 contre 10,3 % pour les hommes. (L'égalité de genre dans l'agenda 2030 pour le développement durable, HCP). Au niveau mondial, 340 millions de femmes et de filles vivent encore dans l'extrême pauvreté (ONU Femmes, 2023).

Le Maroc n'est pas le seul à attester des écarts salariaux entre genres ; en France, par exemple, en 2022, les femmes gagnent, en équivalent temps plein, en moyenne 14,1 % de moins que les hommes. Dans le secteur professionnel, 20,6 % des cadres dirigeants dans le privé sont des femmes et 33 % dans le public (Parlement, 2023 in agenda 2030. Fr. odd5).

Au niveau politique, il y a un engagement fort pour garantir la parité. Des institutions ont été créées, comme le Conseil National des Droits de l'Homme et l'observatoire de la Parité et de la Non-Discrimination ainsi que le Plan Gouvernemental pour l'égalité (2012-2016) et le Plan d'Accélération de l'Égalité (2017-2021). En s'appuyant sur les données du HCP concernant la participation des femmes à la prise de décisions, au niveau de la chambre des représentants, les taux sont de 17 % en 2011, de 20,5 % en 2016 et 24,3 % en 2021 alors que leur participation dans la chambre des conseillers n'a pas changé (11,7 %). Selon le HCP, le nombre reste en deçà du quota minimal du tiers fixé par les Nations Unies. La représentativité des femmes a évolué, entre 2015 et 2021, passant de 37,6 % à 38 % au niveau régional, de 4,18 % à 35,6 % au niveau provincial et de 18 % à 26,64 % au niveau communal (HCP : L'égalité de genre dans l'agenda 2030 pour le développement durable). De même en France, dans le domaine du pouvoir politique, les inégalités qui avaient tendance à se réduire semblent stagner. La part des femmes au Sénat a très peu évolué aux élections de 2023 par rapport à 2020, passant de 35,2 % à 36,2 %. À l'Assemblée Nationale, la part des femmes élues en 2022 a même baissé : 37,3 % d'élues contre 38,79 % en 2017. (Parlement, 2023 in agenda 2030. Fr. odd5).

Il est aussi important de mettre en exergue l'adoption de la loi 103.13 sur les violences faites aux femmes, qui criminalise toutes les formes de violence et instaure un véritable mécanisme d'accompagnement des victimes de violences et de prise en charge des femmes victimes de violences. Selon les statistiques de 2019 du HCP, on note 44 % de cas de violence conjugale à la fois psychologique, physique et sexuelle et 8,5 % de violence sexuelle extraconjugale. On peut avancer que la violence contre les femmes est prévalente et constitue une entrave importante pour la croissance économique et qu'elle ne cesse de menacer le progrès du développement dans sa globalité. C'est un problème universel, en France par exemple, 16,8 % des femmes déclarent en avoir été victimes en 2021 (Ministère de l'intérieur/Eurostat, enquête Genèse, 2023).

En ce qui concerne l'accès aux études universitaires, le Maroc s'aligne aux statistiques fournies par le rapport publié par l'Union Européenne en 2019 qui souligne l'infra-représentabilité des femmes dans l'enseignement supérieur qui persiste comme un problème global pour les organisations internationales tel l'UNESCO, la OCDE ou l'Union Européenne (Resa & Rabazas (2023, p. 7),

«Las mujeres representan un 47,9 % de las personas doctoras en la Unión Europea. Sin embargo, las diferencias en función del ámbito se mantienen. Están sobrerrepresentadas en el área de la educación (68 %) mientras que en tecnologías de la información y comunicación son un 21 % y suponen un 29 % en ingeniería. Del mismo modo, al avanzar en la escala académica, las mujeres están menos representadas. Frente al casi 48 % de doctoras, las mujeres suponen un 24 % entre las posiciones académicas de mayor rango. En los ámbitos STEM, la brecha se acrecienta y las mujeres tan solo llegan a ocupar un 15 % de estos puestos. Las mujeres ejerciendo cargos de representación en instituciones de educación superior tan solo alcanza un 22 % frente al 20 % que mostraba el anterior estudio realizado en el año 2014». (Comisión Europea, 2019)

D'après les statistiques du Ministère de l'Éducation Nationale, de la Formation professionnelle, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, les femmes étudiantes représentent 49 % (2018-2019) et 51,69 % en (2020-2021) de total des étudiants dans l'enseignement supérieur dans les universités publiques, et passe de 57,4 % en (2018-2019) à 58,03 en (2020-2021) dans les écoles et les instituts privés. Au niveau du Master et du doctorat, l'écart est palpable, puisque les étudiantes obtenant un master représentent 45,21 % et celle avec un doctorat représentent 35,21 % seulement. Ainsi le Maroc ne sort pas de la règle universelle, les filles sont présentes massivement dans toutes les filières : Lettres et Sciences Humaines, Médecine, Pharmacie, Médecine Dentaire, Formations des Professeurs, l'Institut Supérieur des Sciences de la Santé, parfois elles dépassent les garçons, par contre, elles sont à part égale dans les filières de Sciences Techniques et Technologie.

Certes l'accès des filles à l'enseignement supérieure est un gage d'ascension sociale et économique, et au Maroc d'aujourd'hui est un fait. C'est pour cela que l'Université ne peut plus ignorer le principe de l'égalité des genres et elle est obligée de prendre les mesures nécessaires pour assurer la parité des sexes en s'appuyant sur les textes en vigueur telle la Constitution marocaine de 2011 qui stipule dans l'article 19 que:

«L'homme et la femme jouissent, à égalité, des droits et libertés à caractère civil, politique, économique, social, culturel et environnemental, énoncés dans le présent titre et dans les autres dispositions de la Constitution, ainsi que dans les conventions et pactes internationaux dûment ratifiés par le Royaume et ce dans le respect des dispositions de la Constitution, des constantes et des lois du Royaume. L'Etat marocain œuvre à la réalisation de la parité entre les hommes et les femmes. Il est créé, à cet effet, une Autorité pour la parité et la lutte contre toutes les formes de discrimination».

D'autre part, la participation active des mouvements féministes est indéniable pour leur rôle dans la promotion des droits de femmes, ils ont contribué à l'internalisation des revendications indépendamment de leurs différences idéologiques et les cadres sous-jacentes aux différents mouvements féministes comme le soulignent Resa & Rabazas (2023, p.6), en expliquant:

«Entendemos que los movimientos feministas han aportado ciertas claves universalizables sobre la desigualdad de género en la educación a través de la apertura de debates internacionales. Con esto, se puede discutir la

pertinencia de establecer un marco común que permita la introducción de una perspectiva de género en la universidad de manera transversal en sus espacios y sostenida en el tiempo. Esto supondrá una modificación sistemática de la actividad existente y permitirá transformar los esquemas e imponer nuevos marcos interpretativo» (p.6)

Effectivement, les mouvements féministes marocains ont adhéré aux valeurs universelles des droits des femmes et d'équité en tenant compte des spécificités de la société marocaine. Ils ont commencé à prendre forme dans les années 1940 et 1950, mais c'est après l'indépendance en 1956 qu'ils ont vraiment gagné en Momentum. Les militantes se sont d'abord concentrées sur des questions telles que les droits civils, l'accès à l'éducation et la réforme du Code de la famille. Plusieurs organisations féministes jouent un rôle vital, notamment l'Union de l'Action Féminine (UAF), l'Association Démocratique des Femmes du Maroc (ADFM) et la Ligue Démocratique pour les Droits des Femmes (LDDF). Ces groupes ont été à l'avant-garde des campagnes pour l'égalité des sexes.

Dans le domaine de la recherche, on assiste à un débat et un intérêt croissant autour des questions des inégalités et discriminations liées au genre en soulignant que l'égalité entre les sexes est un impératif fondamental du développement durable. C'est dans ce cadre qu'est née en 1992 l'Equipe Pluridisciplinaire de Recherche sur la Femme (TANIT). Soutenue par l'Université Moulay Ismail et la Faculté des Lettres et des Sciences humaines de Meknès, TANIT a pu réaliser un nombre important d'activités scientifiques et culturelles en parfait accord avec les objectifs qu'elle s'est fixée, énoncés dans les points suivants:

1. Promouvoir la recherche pluridisciplinaire sur la question féminine au Maroc.
2. Contribuer à l'accumulation de l'information scientifique sur la femme.
3. Développer des échanges interculturels pour une meilleure connaissance de la question féminine dans le monde.
4. Œuvrer pour l'égalité des chances entre l'Homme et la Femme et contribuer à la diffusion de la connaissance en faveur de l'intégration de la femme au développement.
5. Encourager le développement de la recherche et la diffusion des connaissances relatives à la participation active et paritaire de la femme dans tous les domaines.

Cette équipe s'est engagée à mettre en exergue aux niveaux national et international toutes les causes qui touchent la femme de loin ou de près et à être toujours à l'avant-garde pour élargir le débat sur des questions essentielles. A cet égard, les activités de TANIT se présentent sous deux aspects : interne et public. TANIT a aussi établi des contacts et des échanges avec les autres groupes de recherche sur la femme (le GUELF de Rabat, l'EUNOE (Kénitra), le GAREF (AGADIR), le GIECSE (Groupe de Recherche sur l'Education Comparée, Séville, Espagne), Département d'Histoire et Philosophie des Sciences, de l'Éducation et du Langage, l'université Laguna et les associations et les organisations nationales et internationales susceptibles de contribuer à la réalisation des objectifs et de l'action de l'équipe (IDNS, USAID, CREDIF, RUMI(2016) ...). Ses membres ont suivi des stages de formation (documentation sur la femme, gestion de l'information par ordinateur, statut juridique des associations au Maroc, droits de la femme ...) au Maroc et à

l'étranger. Pour ce qui est des activités publiques, TANIT a organisé un nombre inestimable de manifestations dont les thèmes choisis ont été en conformité avec les questions féminines d'actualité aussi bien sur le plan social et juridique que littéraire et artistique. On se contentera d'en citer quelques-unes ; par exemple, le colloque international virtuel sur le thème : « Gender and Education amid Covid-19 » qui s'est déroulé à l'université Moulay Ismail les 23 et 24 mars 2021 ; le Colloque international sur le thème « La violence fondée sur le genre au Maroc et en Espagne : milieu scolaire et universitaire », en partenariat avec l'Université de Séville, Espagne, à la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines pendant la période du 7 et 8 décembre 2017. Durant la même année un autre colloque international sous le thème « Manuels scolaires et culture de l'égalité des genres » en partenariat avec le groupe GIECSE de l'Université de Séville (Espagne), organisé à la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines (Meknès-Maroc). Une autre conférence sous le thème « Un monde au féminin serait-il meilleur ? », présentée par Mme Muriel de Saint Sauveur, à la Faculté des Lettres (Meknès) en partenariat avec l'Institut Français de Meknès le 24 février 2014.

On peut ajouter les deux journées d'études à la faculté des lettres autour du thème « La place de la femme rurale dans la recherche scientifique » les 14 et 15 avril 2000, TANIT et la table ronde organisée par TANIT et d'autres associations à la Faculté des Lettres de Meknès autour du thème « Les Droits de la Femme Marocaine et les Conventions Internationales ».

Certaines de ces activités ont été couronnées par des publications :

- 2019, *Les Manuels scolaires et la culture de l'égalité du genre*, Publication de l'Université Moulay Ismaïl.
- 2013, *Femmes artistes de Meknès-Tafilelet*, Ed. Maison de la Presse, Meknès.
- 2011, *Femme, Education et Développement*, Série « Etudes et Recherches n°30/2011 », co-publication Faculté des Lettres de Meknès et Faculté de l'Éducation de Séville (Espagne),

A cela, s'ajoutent d'autres activités et projets tels que :

- 2017-2024, projet d'étude en cours de réalisation sur « Les violences à l'encontre des femmes dans l'espace public, le cas de la ville de Meknès », financé par l'Université Moulay Ismaïl.
- 2017, un projet de recherche déjà réalisé financé par l'université de Séville, en partenariat avec l'équipe de recherche en éducation comparée (GIECSE) qui porte sur « Les formes de violence à l'égard des femmes dans l'espace public, le cas des étudiantes de l'Université Moulay Ismaïl »
- 2012, étude menée en collaboration avec l'université de Séville sur l'image de la femme dans les manuels scolaires au Maroc et en Espagne, travaux publiés dans un CD-Rom.
- Un projet de livre sur le thème Mémoires de femmes (en cours de réalisation). Et actuellement le projet INTRAPI.

TANIT demeure ainsi la seule équipe de recherche au sein de la faculté des lettres et des Sciences Humaines de Meknès qui mène des recherches académiques sur la question du genre et essaie de sensibiliser le public à travers des colloques, débats, campagnes à tout ce qui concerne les femmes à tous les niveaux, académique, juridique, politique, socio-économique, artistique, etc.

4. Présence équilibrée

4.1. Les filles s'investissent dans les études supérieures : une avancée significative

Aujourd'hui, dans les universités marocaines, on constate une forte augmentation du nombre de jeunes filles, et l'Université de Meknès partage ce constat. Cette présence est très significative et témoigne d'un changement important dans la société marocaine. Par conséquent, il est important de rappeler que l'accroissement des chances d'accès des filles aux études, surtout aux études supérieures est la clé pour accéder aux postes de décision. A ce propos, sur le site de l'Université, les statistiques sont établies aujourd'hui par sexe sur les données relatives aux étudiant(e)s: candidature, admission, formation, suivi des études, etc.

Si on se réfère aux statistiques de notre Université, le nombre des filles est légèrement supérieur à celui des garçons. Les filles s'intéressent davantage aux études et leur présence massive dans les classes en témoigne : elles sont plus assidues, plus motivées et occupent toujours les premiers rangs. Par exemple pour les nouvelles inscriptions, les filles représentent 51 % des effectifs en licence, mais elles ne sont plus que 41 % au cycle master, et ce chiffre diminue encore au niveau du doctorat, leur pourcentage se révèle faible : 31 %. Si on regarde l'effectif global, le pourcentage des filles est de respectivement 50,45 %, 38,63 % au master et 34,17 % au doctorat, soit des proportions assez similaires.

Table 1.
Effectif des nouveaux inscrits Par cycle et par sexe 2018-2019

Établissement	Effectif des inscrits par diplôme								Effectif global		Taux de femmes			
	Cycle normal		Master		Doctorat		Diplôme d'ingénieur		Total	Femmes	Cycle normal	Master	Doctorat	Diplôme d'ingénieur
	Total	Femmes	Total	Femmes	Total	Femmes	Total	Femmes						
FS	1608	708	156	56	136	48	0	0	1900	812	44,03%	35,90%	35,29%	0
FLSH	2953	1632	320	152	54	12	0	0	3327	1796	55,27%	47,50%	22,22%	0
FSJES	7152	3568	496	184	56	21	0	0	7704	3773	49,89%	37,10%	37,50%	0
FST	1002	531	88	41	37	9	0	0	1127	581	52,99%	46,59%	24,32%	0
FP	4651	2454	122	53	20	3	0	0	4793	2510	52,76%	43,44%	15,00%	0
ENSAM	0	0	0	0	64	23	467	194	531	217	0	0	35,94%	41,54%
ENS	246	162	77	33	0	0	0	0	323	195	65,85%	42,86%	0	0
EST	889	429	0	0	0	0	0	0	889	429	48,26%	0	0	0
Total	18501	8953	1259	519	367	116	467	194	20594	9782	51,26%	41,22%	31,61%	41,54%

Abréviations

- FS: Faculté des Sciences
- FLSH : Faculté des Lettres et des Sciences Humaines
- FSJES : Faculté des Sciences Juridiques, Économiques et Sociales
- FST : Faculté des Sciences et Techniques
- FP : Faculté Poly disciplinaire
- ENSAM : École Nationale Supérieure des Arts et Métiers
- ENS : École Normale Supérieure
- EST : École Supérieure de Technologie
- ENCG : École Nationale de Commerce et Gestion

Source: Statistiques Université Moulay Ismail Meknès: 2018-2019, 2019-2020, 2021-2022 sur l'égalité de genre. http://iro.umi.ac.ma/wp-content/uploads/2021/10/ODD5-A1-Des-donna%C2%A9es-statistiques-sur-l_A%C2%A9galit%C2%A9-de-genre.pdf

Table 2.

Effectif Global des Inscrits Par cycle et par sexe

Établissement	Effectif des inscrits par diplôme								Effectif global		Taux de femmes			
	Cycle normal		Master		Doctorat		Diplôme d'ingénieur		Total	Femmes	Cycle normal	Master	Doctorat	Diplôme d'ingénieur
	Total	Femmes	Total	Femmes	Total	Femmes	Total	Femmes						
FS	5582	2392	362	106	490	189	0	0	6434	2687	42,85%	29,28%	38,57%	0
FLSH	11100	6041	583	273	150	32	0	0	11833	6346	54,42%	46,83%	21,33%	0
FSJES	23418	11407	882	305	262	86	0	0	24562	11798	48,71%	34,58%	32,82%	0
FST	4075	2012	169	83	142	48	20	11	4406	2154	49,37%	49,11%	33,80%	55,00%
FP	17714	9319	263	100	62	12	0	0	18039	9431	52,61%	38,02%	19,35%	0
ENSAM	0	0	18	1	164	67	1556	619	1738	687	0	5,56%	40,85%	39,78%
ENS	453	329	123	59	0	0	0	0	576	388	72,63%	47,97%	0	0
EST	1893	905	0	0	0	0	0	0	1893	905	47,81%	0	0	0
Total	64235	32405	2400	927	1270	434	1576	630	69481	34396	50,45%	38,63%	34,17%	39,97%

Source: Statistiques Université Moulay Ismail Meknès: 2018-2019, 2019-2020, 2021-2022 sur l'égalité de genre. http://iro.umi.ac.ma/wp-content/uploads/2021/10/ODD5-A1-Des-donna%C2%A9es-statistiques-sur-l_A%C2%A9galit%C2%A9-de-genre.pdf

Les raisons du déclin au niveau du Master et Doctorat sont multiples, mais on peut en citer quelques-unes :

- Les études longues découragent les jeunes filles. Elles sont souvent contraintes par leur famille d'arrêter leurs études, les moyens financiers ne suivant pas.
- La crainte de se retrouver au chômage même avec un doctorat ;
- La pesanteur culturelle et même religieuse incite les jeunes filles à fonder une famille et avoir des enfants tant qu'elles sont encore jeunes et 'fertiles' ;
- Le non soutien des parents ou du mari pousse les jeunes étudiantes à renoncer aux études supérieures longues...

Ces raisons et bien d'autres freinent leurs ambitions professionnelles. Pourtant, elles sont nombreuses à passer les concours d'entrée au CRMEF³ pour devenir institutrices ou professeurs de collège. Très souvent, le choix d'une profession dite "féminine" ou « profession pour les femmes », se fait en fonction de l'orientation et même sous la conduite d'une femme, ou encore sous la pression de la famille ou de leur environnement. En effet, il convient de noter que les représentations traditionnelles et les stéréotypes persistent encore dans la mentalité des jeunes femmes, ce qui détermine leurs choix scolaires et professionnels, c'est-à-dire ce que la société ou la famille attend d'elles. C'est en ce sens qu'elles s'orientent vers des études ou des professions "féminisées": enseignement et éducation, santé, langues et sciences sociales. (Chekrouni & Larouz, 2016, p.15)

Par conséquent, dans les facultés techniques et scientifiques, la présence des filles est moins importante. Néanmoins, un nouveau phénomène apparaît aujourd'hui: l'orientation des filles vers des études jusqu'ici dominées par les garçons : informatique,

3 CRMEF : Centre Régional des Métiers de l'Education et de la Formation

électricité, ingénierie... et/ou les disciplines scientifiques : mathématiques, physique... Au niveau national, on constate une légère augmentation du nombre d’enseignantes en formation scientifique et technique, en formation juridique et administrative, en formation économique administrative et en formation pédagogique ; leur nombre est passé de 14 % en 2007/2008 à 17 % en 2014/2015. Cette croissance s’est encore amplifiée, elles représentent aujourd’hui 43 % à la faculté des Sciences et 49 % à l’EST.

Table 3.
Effectif des nouveaux inscrits de première génération Par établissement et par sexe

Établissement.	Effectif global				Effectif de 1ère génération				Taux global				Taux de 1ère génération			
	Total		Femmes		Total		Femmes		Total		Femmes		Total		Femmes	
	CN	Mt +Doc	CN	Mt +Doc	CN	Mt +Doc	CN	Mt +Doc	CN	Mt +Doc	CN	Mt +Doc	CN	Mt +Doc	CN	Mt +Doc
FS	1608	292	708	104	1168	152	524	56	75,00%	58,96%	74,02%	55,00%	72,61%	52,00%	74,02%	54,00%
FLSH	2953	374	1632	164	2144	221	1205	95	73,21%	63,00%	73,00%	59,00%	72,61%	58,96%	73,83%	58,00%
FSJES	7152	552	3568	205	5193	337	2634	125	72,00%	58,00%	76,00%	52,00%	72,61%	61,00%	73,83%	61,00%
FST	1002	125	531	50	756	78	398	32	74,14%	56,00%	72,49%	67,00%	75,50%	62,00%	75,00%	63,00%
FP	4651	142	2454	56	3564	80	1865	31	77,00%	60,00%	75,00%	68,00%	76,62%	56,00%	76,00%	56,00%
ENSAM	467	64	174	23	243	34	90	12	60,00%	53,00%	58,96%	52,44%	52,00%	52,44%	52,00%	52,00%
ENS	246	77	162	33	133	44	85	18	52,00%	55,00%	52,44%	56,00%	54,00%	57,00%	52,43%	56,00%
EST	213	0	103	0	126	0	79	0	54,00%	0,00%	52,44%	0,00%	58,96%	0,00%	76,93%	0,00%
Total	18292	1626	9332	635	13327	946	6880	369	73,50%	58,93%	74,14%	57,13%	72,86%	58,18%	73,72%	58,11%

Source: Statistiques Université Moulay Ismail Meknès: 2018-2019, 2019-2020, 2021-2022 sur l’égalité de genre. http://iro.umi.ac.ma/wp-content/uploads/2021/10/ODD5-A1-Des-donna%C2%A9es-statistiques-sur-l_A%C2%A9galit%C2%A9-de-genre.pdf

Les statistiques concernant seulement la faculté des lettres montrent que:

Données statistiques																									
A,U: 2018/2019 - 2019/2020 - 2020/2021 - 2021/2022																									
Cycle	Filière	2021/2022						2020/2021						2019/2020						2018/2019					
		N,I		Réinscrits		Lauréats		N,I		Réinscrits		Lauréats		N,I		Réinscrits		Lauréats		N,I		Réinscrits		Lauréats	
		M + F	F	M + F	F	M + F	F	M + F	F	M + F	F	M + F	F	M + F	F	M + F	F	M + F	F	M + F	F	M + F	F	M + F	F
L,F	Etudes Anglaises	1320	624	4760	2292	482	265	1047	505	4148	2030	341	166	1182	565	3607	1785	349	177	1162	574	3641	1839	460	236
	Etudes Arabes	194	150	741	550	97	70	190	142	680	497	86	69	163	122	596	436	100	73	199	139	705	517	148	101
	Etudes Françaises	331	218	1200	798	94	69	293	196	1072	711	89	58	288	203	935	627	88	60	276	203	1021	684	105	76
	Etudes Islamiques	375	269	1488	1052	202	142	265	188	1400	974	215	147	288	205	1363	932	272	146	304	201	1571	1046	264	174
	Géographie	279	128	1335	577	114	58	211	67	1236	527	1117	60	228	90	1207	544	162	80	289	122	1409	633	206	89
	Histoire et Civilisation	275	91	1127	472	151	68	236	64	1115	498	168	79	225	101	1058	499	185	85	353	165	1245	557	240	91
	Sociologie	421	262	1247	774	95	58	307	188	987	621	86	42	271	183	748	469	50	26	247	155	749	437	107	50
	Philosophie	100	56	393	183	57	25	91	38	412	189	81	41	88	44	408	190	93	41	90	44	520	230	100	42
	Etudes Hispaniques	37	17	143	78	12	11	27	13	130	81	17	11	22	14	111	74	8	4	40	23	139	89	17	9
Total		3332	1815	12434	6776	1304	766	2667	1401	11180	6128	2200	673	2755	1527	10033	5556	1307	692	2960	1626	11000	6032	1647	868
L,P	الإرشاد الأسري والوساطة	20	11	17	9	0	0	26	16	0	0	0	0	11	5	10	3	0	0	9	3	9	3		
	Inter-disciplinary translation	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	19	8	18	8		
Total		11	4	20	11	17	9	0	0	26	26	0	0	0	0	11	5	10	3	0	0	28	11	27	11
L,EDU	الإجازة في التربية - اللغة الإنجليزية	45	22	25	14	0	0	41	22	0	0	0	0	20	11	0	0	0	0	20	11	0	0		
	Total	0	0	45	22	25	14	0	0	41	22	0	0	11	4	20	11	0	0	11	4	20	11	0	0

Source: Statistiques Université Moulay Ismail Meknès : 2018-2019, 2019-2020, 2021-2022 sur l'égalité de genre. Tanit\Données statistiques_2018_2019_2020_2021_2022 inscrit laureats.xlsx

- 1. Les inscriptions globales pendant les deux premières années de la pandémie 2019/2020 et 2020/2021 ont baissé d'une manière significative, alors que les inscriptions en 2021/2022 ont connu une croissance notable de 20 %.
- 2. Au cours de l'année scolaire 2021-2022, le Département des Etudes Anglaises a enregistré les inscriptions les plus élevées: 624 étudiantes inscrites sur un total de 1320, suivi du Département de Sociologie 226 filles sur un total de 421.
- 3. Globalement, les filles sont de plus en plus nombreuses chaque année et dans chaque catégorie : nouveaux étudiant(e)s, étudiant(e)s réinscrit(e)s et diplômé(es) dans presque tous les départements. Font exception à cette tendance les départements d'histoire, où les étudiants sont plus nombreux que leurs pairs de l'autre genre chaque année, ainsi que la philosophie et la géographie, qui comptent parfois plus d'étudiants que d'étudiantes. Cette tendance (Prédominance du genre féminin) est observée chaque année dans toutes les catégories, allant d'un minimum de 53 % de filles sur le total des nouveaux étudiants pendant l'année scolaire 2020-2021 et des diplômés de l'année scolaire 2019-2020 à un maximum de 59 % d'étudiantes diplômées durant l'année scolaire 2021-2022.

Table 4.
Taux de validation des semestres Par sexe et par établissement a accès ouvert

		Total	Femmes
Établissements à accès ouvert	FS	29,10 %	28,70 %
	FLSH	43,20 %	44,60 %
	FSJES	38,70 %	40,22 %
	FP	42,90 %	43,21 %
Taux moyen		39,80 %	41,32 %
Établissements à accès régulé	EST	95,22 %	97,01 %
	FST	65,76 %	64,70 %
	ENSAM	86,21 %	87,88 %
Taux moyen		83,10 %	84,53 %

Source: Statistiques Université Moulay Ismail Meknès: 2018-2019, 2019-2020, 2021-2022 sur l'égalité de genre. http://iro.umi.ac.ma/wp-content/uploads/2021/10/ODD5-A1-Des-donna%C2%A9es-statistiques-sur-l_A%C2%A9galit%C2%A9-de-genre.pdf

Le taux de réussite des étudiantes est positif (tableau 4), il dépasse 84,53 % en ce qui concerne les établissements à accès régulé, et 41,32 % dans les établissements à accès ouvert, taux supérieur à celui des étudiants. Le même constat par rapport au taux de diplomation au cycle normal (tableau 5), sur un total de 18968 inscrits, les étudiantes comptent pour 9147, avec un taux de réussite de 36,11 % légèrement supérieur à la moyenne de 35 %.

Table 5.

Taux de diplomation au cycle normal par sexe et par établissement

Établissement	Effectifs des inscrits		Taux de réussite	
	Total	Femmes	Total	Femmes
FS	1608	708	37,73 %	38,44 %
FLSH	2953	1632	39,89 %	42,02 %
FSJES	7152	3568	36,32 %	37,15 %
FP	4651	2454	28,99 %	30,01 %
Total	18968	9147	35,02 %	36,11 %

Source: Statistiques Université Moulay Ismail Meknès: 2018-2019, 2019-2020, 2021-2022 sur l'égalité de genre. http://iro.umi.ac.ma/wp-content/uploads/2021/10/ODD5-A1-Des-donna%C2%A9es-statistiques-sur-l_A%C2%A9galit%C2%A9-de-genre.pdf

Table 6.

Taux de femmes résidentes à la résidence universitaire

Établissement	Effectif globales résidents	Effectif des résidentes	Taux de résidence de Femme
EST	34	21	61,76 %
FS	758	308	40,63 %
FLSH	1287	759	58,97 %
FSJES	454	270	59,47 %
ENSAM	24	6	25,00 %
ENS	8	7	87,50 %
Total	2565	1371	53,45 %

Source: Statistiques Université Moulay Ismail Meknès: 2018-2019, 2019-2020, 2021-2022 sur l'égalité de genre. http://iro.umi.ac.ma/wp-content/uploads/2021/10/ODD5-A1-Des-donna%C2%A9es-statistiques-sur-l_A%C2%A9galit%C2%A9-de-genre.pdf

Plus de la moitié des résidents universitaires sont des filles, parce que la cité est moins chère et plus sécurisée, 1371 d'un total de 2565 donc 53,45 %.

4.2. La représentativité des femmes dans les postes de décision et de responsabilité

Si la représentation des femmes à l'Université Moulay Ismail est évidente chez les étudiantes, elle ne l'est pas chez les professeurs d'université. Les statistiques révèlent à ce niveau des écarts de genre remarquables :

Table 7.
Taux des enseignantes chercheuses

Établissement	Total enseignants chercheurs	Enseignantes chercheurs	Taux d'enseignantes chercheurs
FS	302	57	18,87 %
FLSH	158	31	19,62 %
FSJES	109	35	32,11 %
FST	128	15	11,72 %
FP	78	11	14,10 %
ENSAM	93	12	12,90 %
ENS	37	9	24,32 %
EST	66	15	22,73 %
Total	971	185	19,05 %

Source: Statistiques Université Moulay Ismail Meknès: 2018-2019, 2019-2020, 2021-2022 sur l'égalité de genre. http://iro.umi.ac.ma/wp-content/uploads/2021/10/ODD5-A1-Des-donna%C2%A9es-statistiques-sur-l_A%C2%A9galit%C2%A9-de-genre.pdf

Sur 971 professeurs en tout, il n'y a que 185 femmes, soit 19 %. De plus, il y a une absence quasi-totale des femmes dans les postes de responsabilité : présidents d'université, doyen, vice-doyen... poste administratifs et pédagogiques dans les facultés, dans les structures de gestion comme les conseils de faculté, comités scientifiques, groupes de recherche, etc.

En ce qui concerne les enseignantes chercheuses, les dernières statistiques disponibles montrent que leur nombre ne dépasse pas 26,39 % du nombre global de leurs collègues hommes (3255 femmes, 12332 hommes), ce pourcentage baisse sensiblement dans la catégorie PES (Professeur de l'enseignement supérieur, le plus haut grade de la promotion scientifique). Le taux est de 13,48 % (50 femmes, 371 hommes) (tableau 8), même observation pour le grade PH (Professeur habilité), seules 32 femmes sur 209 hommes sont habilitées. En fait, les femmes peinent à monter dans les échelons.

Table 8.
Taux des enseignantes chercheuses

Grade	Total enseignants chercheurs	Enseignantes chercheuses	Taux des enseignanteschercheuses
PES	371	50	13,48 %
PH	209	32	15,31 %
PESA	335	82	24,48 %
Autres	56	21	37,50 %
Total	971	185	19,05 %

Source: Statistiques Université Moulay Ismail Meknès: 2018-2019, 2019-2020, 2021-2022 sur l'égalité de genre. http://iro.umi.ac.ma/wp-content/uploads/2021/10/ODD5-A1-Des-donna%C2%A9es-statistiques-sur-l_A%C2%A9galit%C2%A9-de-genre.pdf

Au niveau de la représentation des femmes dans les postes de décision et de responsabilité (tableau 9), les chiffres sont encore plus éloquentes, puisque dans les postes de décision, la représentativité est quasi nulle : une femme, dans la faculté des Sciences, pour toute l'université Moulay Ismail. Toutefois, dans les postes de responsabilité administrative, on trouve 27 femmes sur un total de 52.

Le taux des femmes dans les conseils d'établissements est inquiétant eu égard à la représentativité des femmes : sur un total de 250 membres, seulement 18 sont des femmes, soit un pourcentage de 7,20 %.

Aussi, sommes-nous en droit de nous demander pourquoi les femmes se contentent uniquement d'enseigner leur classe et ne cherchent pas à briguer des postes de responsabilités administratifs ou à participer à des équipes de recherche.

Pourquoi les femmes sont-elles moins nombreuses que les hommes à intégrer des équipes de recherche ? Par exemple, à la Faculté des Lettres de l'UMI, sur 28 équipes de recherche, une seule équipe est dirigée par une femme, en l'occurrence, Tanit, et tous les membres de l'équipe sont des femmes. Le nombre permanent de femmes dans ces 28 équipes n'excède pas 24 sur un total de 135 membres. Quant au conseil d'administration, même constat: sur 28 membres, seuls deux sont des femmes. Cela s'explique par le fait, qu'en plus de leur profession d'enseignante, elles ont souvent plusieurs responsabilités : elles sont responsables de la gestion de leur foyer, de l'éducation des enfants, de leur soutien scolaire... de leur scolarité en général... Ces responsabilités sont presque toujours assumées seules, ce qui constitue un obstacle à leurs ambitions professionnelles. La maternité est également une contrainte majeure qui les pousse la plupart du temps à renoncer à ces responsabilités car elles représenteraient sans doute une charge supplémentaire pour elles.

Table 9.
Taux de femmes dans les postes de décision et de responsabilité administrative par grade

Établissement	Postes de décision		Postes de responsabilité administrative		Total femmes	Taux de femmes
	Hommes	Femmes	Total	Femmes		
Présidence	5	0	12	10	10	58,82 %
FS	4	1	4	2	3	37,50 %
FLSH	4	0	7	0	0	0,00 %
FSJES	4	0	7	3	3	27,27 %
FST	4	0	5	2	2	22,22 %
FP	4	0	5	2	2	22,22 %
ENSAM	3	0	5	3	3	37,50 %
ENS	3	0	2	1	1	20,00 %
EST	3	0	5	4	4	50,00 %
Total	34	1	52	27	27	32,56 %

Source : Statistiques Université Moulay Ismail Meknès: 2018-2019, 2019-2020, 2021-2022 sur l'égalité de genre. http://iro.umi.ac.ma/wp-content/uploads/2021/10/ODD5-A1-Des-donnaes-statistiques-sur-l_AgalitA9-de-genre.pdf

Le tableau montre bien qu'il n'y qu'une seule femme dans les postes de décision à la faculté des Sciences, bien qu'aujourd'hui à la faculté des Lettres et Sciences Humaines, par exemple, on compte une cheffe de département des Etudes Anglaises et trois coordinatrices des départements Etudes Françaises, des Etudes Anglaises et Etudes Hispaniques. Dans le Conseil de la faculté, il y a une seule femme. Même si ces chiffres ne sont pas, à l'heure, significatifs, ils indiquent une volonté de notre université de s'aligner sur les politiques d'égalité et de parité. Ceci s'explique par plusieurs facteurs, le nombre très important des enseignants hommes, les enseignantes ne se présentent pas pour ce genre de responsabilités car c'est très contraignant vue leur charges familiales.

Table 10.
Taux de femmes dans les conseils d'établissements

Établissement	Total membres	Membres femmes	Taux de femmes
FS	49	4	8,16 %
FLSH	28	2	7,14 %
FSJES	27	0	0,00 %
FST	25	3	12,00 %
FP	25	1	4,00 %
ENSAM	27	1	3,70 %
ENS	24	1	4,17 %
EST	20	3	15,00 %
ENCG	25	3	12,00 %
Total	250	18	7,20 %

Source: Statistiques Université Moulay Ismail Meknès: 2018-2019, 2019-2020, 2021-2022 sur l'égalité de genre. http://iro.umi.ac.ma/wp-content/uploads/2021/10/ODD5-A1-Des-donna%C2%A9es-statistiques-sur-l_A%C2%A9galit%C2%A9-de-genre.pdf

A ce propos, Bouzekri O. & Aoudry S. expliquent cette faible représentation des femmes dans les instances de décisions à l'ENA (Ecole nationale de l'Agriculture), qu'on peut généraliser à l'échelles de Moulay Ismail : à partir d'un questionnaire, non représentatif en prélude à un autre plus exhaustif, on peut identifier certaines des raisons qui poussent les femmes à être absentes dans ces instances, les contraintes les plus récurrentes que rencontrent les enseignantes d'une manière générale et qui peuvent représenter un frein à leur épanouissement:

- Tout d'abord les femmes sont absentes de l'exécutif et des interfaces non par manque de compétences ou d'exclusion mais par un choix délibéré,
- Les voyages qui obligent les femmes d'être loin de leur famille,
- Les réunions tardives,
- Les contraintes familiales surtout les enfants à bas âges,
- Les réunions informelles en dehors de l'Institution,
- Le conjoint exigeant ou jaloux, de plus, selon le témoignage de certaines professeures de l'ENA, les femmes mariées essaient de mener leurs carrières sans sacrifier les intérêts des enfants, d'autant plus qu'elles sont soit seules à élever leurs enfants, soit avec un mari qui fait tout pour entraver leur évolution. En réunion, les femmes sont peu nombreuses, donc, elles prennent très peu la parole et subissent une discrimination. La domination masculine numérique et la responsabilité familiale, décrite par la plupart des professeures comme tâche lourde, font que les femmes n'ont pas d'aspiration pour les postes de décision alors que le statut de la femme, en tant qu'enseignante est bien établi, au même titre que les hommes professeurs (Aoudry & Bouzekri, p. 20)

On voit une nette évolution entre 2015 et 2021: le pourcentage de femmes dans les groupes de recherche a doublé (de 5,5 % à 10,9 %) et on relève 6,6 % de femmes responsables de laboratoires de recherche.

Table 11.
Taux de femmes dans les équipes de recherche

Établissement	Nombre d'équipes	Total membres	Membres femmes	Taux de femmes
FS	56	369	51	13,82 %
FLSH	28	135	24	17,78 %
FSJES	17	102	28	27,45 %
FST	28	140	16	11,43 %
FP	9	41	4	9,76 %
ENSAM	17	86	9	10,47 %
ENS	4	17	6	35,29 %
EST	12	61	15	24,59 %
Total	171	951	153	16,09 %

Source: Statistiques Université Moulay Ismail Meknès: 2018-2019, 2019-2020, 2021-2022 sur l'égalité de genre. http://iro.umi.ac.ma/wp-content/uploads/2021/10/ODD5-A1-Des-donna%C2%A9es-statistiques-sur-l_A%C2%A9galit%C2%A9-de-genre.pdf

Il est vrai que les postes administratifs exigent une disponibilité quasi totale des femmes, et de fait, ils sont difficilement conciliables avec leurs responsabilités d'épouse et de mère : réunions tardives (quand on sait que les femmes, en réunion, ont cette particularité d'aller droit au but parce qu'elles sont pressées par leurs responsabilités, alors que les hommes peuvent discuter de tout et souvent tendent à rendre les réunions parfois interminables).

De plus, il ne faut pas oublier que la société est encore très exigeante envers les femmes qui sont obligées de multiplier les efforts pour être reconnues et appréciées à leur juste valeur !!!! Tout cela nous montre qu'il y a encore beaucoup à faire pour changer les mentalités, pour amener la société à avoir une vision plus juste, plus respectueuse et plus valorisante sur les femmes et pour impliquer les hommes dans toutes les tâches de la maison et de l'éducation des enfants.

5. Les mesures prises par l'Université pour lutter contre la discrimination à l'égard des femmes

Au niveau de l'université Moulay Ismail, on peut consulter les 7 mesures édictées dans sa page officielle pour promouvoir l'égalité hommes-femmes qu'on peut énumérer :

- 1) Développement de la recherche autour des questions d'inégalités et de discriminations liées au genre
- 2) Établissement de Statistiques sur la situation des femmes à l'université

- 3) Soutien des femmes
- 4) Renforcement de la représentativité des femmes
- 5) Mesures pour lutter contre la discrimination à l'égard des femmes
- 6) Mesures pour lutter contre la discrimination envers les personnes transgenres
- 7) Mesures de maternité et paternité

Ainsi, l'université doit soutenir les étudiantes en exhortant, à travers des portes ouvertes et des forums, les futures bachelières à poursuivre les études supérieures, en les aidant à se familiariser et s'adapter à la vie universitaire et ses exigences à travers des journées d'orientation, et en mettant en œuvre des programmes de soutien à l'entrepreneuriat féminin comme par exemple le programme « Min Ajliki »⁴. Une formation et une sensibilisation des étudiants et étudiantes à la notion de parité entre les hommes et les femmes doivent être instaurées par l'Université en organisant des forums, des rencontres et des activités pour sensibiliser l'étudiant, l'étudiante et tous ceux et celles qui travaillent au sein de l'Université aux principes de l'égalité et la parité.

Au niveau des enseignantes et l'accès aux postes de décision, nous posons les mêmes questions soulevées par Aoudry & Bouzekri (1916), « Que faut-il donc faire pour inciter les femmes à occuper des postes de décision ? », elles expliquent :

« Nous devons réfléchir à des mesures incitatives qui encourageraient les femmes à participer davantage pour postuler à ces postes au même titre que leurs collègues hommes; revoir la condition de la femme au Maroc et être conscient que la domination masculine est un fait de la société et n'est pas inscrite dans la nature; instaurer une éducation qui sensibilise les femmes et les encourage à se présenter aux élections des conseils d'établissement ou autres; éduquer et changer la mentalité de l'homme marocain; changer la mentalité en général pour accepter que les femmes rentrent tard chez elle après des réunions sans être mal jugées par les voisins ou la famille; inciter des femmes à mener des campagnes électorales lors des élections (comme font leurs homologues hommes) pour se faire connaître auprès des électeurs/trices; faire en sorte que la mixité dans l'espace public ne soit plus une entrave pour la femme marocaine à n'importe quelle heure de la journée; accepter le fait que la femme est capable de gérer, diriger et prendre des décisions ». (p. 20)

On peut aussi suivre l'exemple des pays européens, comme l'Espagne en Catalogne depuis janvier 2020, pour tous les diplômes de premier niveau ont inclus la dimension de genre pour qu'ils soient validés (Verge, 2021), Nelly Stromquist, (2023, p.13).

Nelly Stromquist énumère les efforts de ces pays et explique :

« Otros esfuerzos se han dado en España, Portugal, Italia y Hungría con el apoyo europeo de Horizon 2020. Bajo el nombre de SUPERA se trabajó en la elaboración y ejecución de planes de igualdad de género (GEP por sus siglas en inglés) en cuatro universidades del 2018 al 2022. Las actividades cubiertas por sus programas son similares a las de ADVANCE y Athena SWAN: preparando a las académicas a responder a llamados de investigación; capacitando para prepararse para el ascenso académico; formando a profesores y evaluadores en temas como «sesgo inconsciente

4 En arabe, ça signifie « pour toi »

de género,» el uso de lenguaje no sexista, la presencia y castigo del acoso sexual, el acoso de género y estudios de impacto de género; adoptando medidas para reducir la baja representación de las académicas en puesto de liderazgo, y apoyando investigaciones en temas como el equilibrio trabajo-vida y la igualdad de género en los llamados de investigación.» (p. 13)

Or, au Maroc, la mise en œuvre de tous ces principes et l'application des textes soulèvent nombre de questions relatives au fossé toujours béant entre ce qui est écrit et énoncé et ce qui est réellement entrepris ou réalisé. Les forces de l'inertie, les anciennes habitudes, la permissivité de certains comportements dominant encore les esprits si bien que « Les hommes pensent que le pouvoir est nécessairement masculin. » (Mernissi, 1987, p.9)

Le politique et le religieux s'imbriquent d'une façon d'autant plus "intime" qu'inquiétante. Comme le souligne Marguerite Rollinde: "...il existe un point commun à tous les pays du Maghreb, c'est que tout projet politique, juridique ou sociétal qui ne prend pas en compte l'Islam est considéré comme une atteinte à l'idéologie nationale et au consensus établi par les institutions de ces pays, y compris dans une Tunisie qui revendique sa laïcité." (Lhioui, 2016).

La lenteur accusée dans l'accès des femmes au champ politique est également une conséquence des programmes scolaires que les associations féminines ne cessent de décrier. Enfin le financement dédié aux politiques d'égalité reste très limité.

Par ailleurs, d'autres indicateurs positifs méritent mention : l'implication des femmes dans les sphères de décision. Le pourcentage des filles qui obtiennent des diplômes supérieurs, celui-ci est appelé à augmenter encore plus à l'avenir, les dernières réformes de la Moudawana, aujourd'hui soumise, sous l'instigation de sa majesté à une révision pour garantir une protection plus grande aussi bien à la femme qu'à la famille marocaine.

La Constitution est censée ouvrir la voie à de grandes réformes. A ce propos, comme l'a bien précisé le Professeur Guessous (2011)⁵ dans une lettre ouverte à la Commission consultative de révision de la Constitution :

« La révision de la Constitution pose clairement la question de l'inscription de l'égalité entre les hommes et les femmes dans tous les domaines et sans réserve qui permettra de nous positionner clairement parmi les pays démocratiques respectueux des droits humains universels. » [...]. Il y a aussi les recommandations de l'IER et les conclusions du Rapport du cinquantenaire qui mettent en exergue la nécessité de promouvoir l'égalité hommes/femmes dans tous les domaines. Mais aucun de ces précédents ne peut avoir le même poids que l'inscription de l'égalité dans la Constitution, loi suprême du pays garantissant l'obligation future de l'institutionnalisation systématisée de la mise en œuvre de ce principe dans tous les domaines économique, juridique, politique et culturel. »

6. Conclusions

L'enseignement au Maroc est en constante évolution, mais on est encore loin d'atteindre les objectifs des réformes et des prévisions souhaitées par le gouvernement. Cependant, à la lumière des changements au sein de la société marocaine, une redistribution des

5 Nouzha Guessous est chercheuse et consultante en bioéthique et droits humains.

rôles s'opère progressivement au sein de la société marocaine, notamment au sein des jeunes couples qui exercent des métiers très exigeants (cadres, entrepreneurs, chefs de services ...).

En effet, nous avons beaucoup à gagner de l'éducation des femmes, la société sera dans un dynamisme social et s'ouvrira à la citoyenneté et à la modernité et contribuera ainsi au développement socio-économique du pays. Parce que les gains économiques en matière d'éducation qui sont perdus à cause de mauvaises politiques éducatives laissent de nombreux pays dans un état de récession permanente qui peut avoir des conséquences profondes.

Enfin, pour lutter contre les inégalités et les disparités entre les régions et les sexes, certaines mesures peuvent s'avérer avantageuses : inclure les femmes dans les prises de décision, surmonter certains atavismes culturels permanents, et proposer des études de genre et des filières d'enseignement dans les universités marocaines pour inculquer les idées d'égalité et d'autonomisation des femmes. En plus, pour promouvoir l'égalité et l'autonomie des femmes, il faudra offrir des bourses aux filles issues de familles défavorisées, créer pour elles des internats et des centres d'accueil.

En outre, instituer l'égalité du genre dans la Constitution et son application dans tous les domaines ne peut qu'œuvrer dans le sens de la parité au profit de la femme et assurer ses droits et dynamiser sa prise de conscience que sa parité n'est plus négociable mais, de jure et de facto, s'ajoute à ceci une volonté réelle et profonde pour revoir les manuels scolaires où la femme serait représentée réellement égale de l'homme, garantir aussi une égalité des chances dans l'accès au travail et à l'instruction, ce sont là quelques mesures à prendre pour promouvoir le rôle des femmes dans la société en général et dans la prise de décision en particulier. Mais les textes législatifs ne doivent servir que de bases de référence à un travail de fond qui non seulement rappelle les principes mais s'attaque à tout ce qui relègue ou vise à reléguer la femme à un rang inférieur.

Pour ce qui nous concerne, un réexamen minutieux et sans complaisance des manuels scolaires est indispensable. La femme doit à chaque fois, et en toutes circonstances, être présentée comme l'égale de l'homme et bénéficier des mêmes chances à l'éducation, aux études et à l'emploi. Aligner l'éducation à ces changements culturels est fondamental pour ancrer les valeurs d'égalité et de parité dès le plus jeune âge. Initier des campagnes de sensibilisation massives à la télévision, à la radio, dans les réseaux sociaux et, bien entendu, dans les écoles, les grandes institutions académiques, les universités est important pour amorcer un changement culturel qui vise à changer la mentalité patriarcale encore prédominante. Ceci nous mènera à un changement durable pour une transformation collective des normes et valeurs sociales.

7. References bibliographiques

- Aoudry S. & Bouzekri O. (2016). «Femmes leaders au sein des institutions universitaires: ombre ou lumière ?». *Mujer y educación en los ámbitos universitarios de España y Marruecos* Congreso internacional. Directores y Editores: Vicente Llorent Bedmar y Verónica Cobano-Delgado Palma. Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social. Universidad de Sevilla. España.
- Benradi, M. (2006). *Prospective « Maroc 2030 » dynamique sociale et évolution des femmes au Maroc*, Rapport Haut-commissariat au Plan Décembre.

- Chekrouni, A. & Larouz F. (2016). «La mujer universitaria: luces y sombras». Mujer y educación en los ámbitos universitarios de España y Marruecos. Congreso internacional. Directores y Editores: Vicente Llorent Bedmar y Verónica Cobano-Delgado Palma, Universidad de Sevilla. España.
- Comisión Europea. (n.d). Horizonte 2020. Promoting Gender Equality in Research and Innovation. <https://ec.europa.eu/programmes/horizon2020/en/h2020-section/promoting-gender-equality-research-and-innovation>
- Conseil économique, social et environnemental (2016). Les Dimensions Sociales de l'Égalité entre les Femmes et les Hommes : Constats et recommandations. Auto-Sasine n°24. Pama SARL. ISBN 978-9954-6-35-32-2.
- Guessous N. (2017). Ce n'est pas juste! Edition Marsam.
- Guessous, N. (Mars 2011) Chronique de L'Economiste, édition N° 3481. http://iro.umi.ac.ma/wp-content/uploads/2021/10/ODD5-A1-Des-donna%C2%A9es-statistiques-sur-l_A%C2%A9galit%C2%A9-de-genre.pdf
- IESALC-UNESCO (2021). *Mujeres en la educación superior: ¿la ventaja femenina ha puesto fin a las desigualdades de género?* <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/-pf0000377183>
- La Constitution marocaine de (2011), <https://mjp.univ-perp.fr/mjp.htm>
- Le Haut-commissariat du Plan (n.d). « Parvenir à l'égalité des sexes et autonomiser toutes les femmes et les filles ». L'agenda 2030 au Maroc : les objectifs du développement durable. <https://odd.hcp.ma/>
- Lhioui, Z. (2016) Étudiant(e)s et approche genre : les femmes à l'université marocaine, un chemin vers l'égalité mais... Edit: Mohammed Youbi Idrissi, Université Abdelmalek Essaâdi ; Co-editeurs: Kris Dejonckheere, Marta Rachlewicz, UNICA Copyright. https://erasmusplus.ma/wp-content/uploads/2022/06/CM-inclusion_-projet-RUMI_TEMPUS-.pdf
- Lieber, M. 2002. Le Sentiment d'Insécurité des Femmes dans l'Espace Public : Une Entrave à la Citoyenneté ? Vol.21, pp. 41 à 56. Editions Antipodes.
- Mernissi, M. (1987). *Le Harem Politique. Le Prophète et les Femmes*. Albin Michel.
- Ministère des Affaires Etrangères de la Coopération Africaine et des Marocains Résidents à l'Etranger (2020). ONU : le Maroc Appelle à faire des inégalités entre les Femmes et les Hommes une chose du Passé. <http://diplomacie.ma.onu-le-maroc-appelle-%C3%A0-faire-des-in%C3%A9galit%C3%A9s-femmes-et-hommes-une-chose-du-pass%C3%A9>.
- Naciri, R. (2014). *Etat de l'Egalité et de la Parité au Maroc. Préserver et Rendre Effectif les Finalités et Objectifs Constitutionnels* ; (Rapport Thématique). Conseil National des Droits de l'Homme. Université Moulay Ismail (n. d). Mesures édictées par l'Université Moulay Ismail pour promouvoir l'égalité hommes-femmes. <https://iro.umi.ac.ma/wp-content/uploads/2021/10/ODD5-A6-Mesures-A%C2%A9dict%C2%A9es-par-la%C2%80%C2%99UMI-Pour-promouvoir-la%C2%80%C2%99A%C2%A9galit%C2%A9-hommes-femmes.pdf>

- ONU: (2023). Igualdad de género y empoderamiento de la mujer. Objetivo 5: Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/gender-equality/>
- Plan Gouvernemental pour l'Egalité (2020). « ICRAM 2 » « ICRAM »: Initiatives Concertées pour le Renforcement des Acquis des marocaines . <https://social.gov.ma/plan-gouvernemental-pour-legalite-icram-2/>
- Resa, A. & Rabazas, T. (2023). Organizaciones y políticas supranacionales: una mirada desde la educación superior y la igualdad de género, *Revista Española de Educación Comparada*, (37), 281–298 <https://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view-/27793>
- Royaume du Maroc Commission Spéciale Education Formation (1999). Charte nationale d'éducation et de formation (octobre 1991). Charte nationale d'éducation et de formation. <https://www.mcinet.gov.ma/sites/default/files/documentation%20iscae%20orabat%202018.pdf>
- Statistiques Université Moulay Ismail Meknès: 2018-2019, 2019-2020, 2021-2022 sur l'égalité de genre. http://iro.umi.ac.ma/wp-content/uploads/2021/10/ODD5-A1-Des-donn%C2%A9es-statistiques-sur-l_A%C2%A9galit%C2%A9-de-genre.pdf
- Stromquist, N. (2023). Género y Política en la Universidad Globalizada: Hacia una Reacción Colectiva. *Revista Española de Educación Comparada*, (43), 196–220. <https://doi.org/10.5944/reec.43.2023.36664>
- Valle, J. M. (2012). La política educativa supranacional: un nuevo campo de conocimiento para abordar las políticas educativas en un mundo globalizado. *Revista Española de Educación Comparada*, 20, 19-144. <https://doi.org/10.5944/reec.20.2012.7595>
- Vision stratégique de la réforme 2015-2030 (non daté). https://www.csefrs.ma/wp-content/uploads/2017/09/Vision_VF_Fr.pdf

6



La mujer en la gobernanza de instituciones públicas de educación superior en México. Estudio comparativo

Women in the Governance of Public Higher Education Institutions in Mexico. Comparative Study

Mónica del Carmen Meza Mejía*;
Claudia Fabiola Ortega-Barba**;
Mónica Adriana Villarreal-García***

DOI: 10.5944/reec.45.2024.39403

Recibido: 10 de enero de 2024
Aceptado: 22 de marzo de 2024

* MÓNICA DEL CARMEN MEZA MEJÍA: es Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Navarra, España (2003). Desde 1994 es parte del claustro académico de la Universidad Panamericana en México. En 2024 obtuvo la categoría de Profesor Titular C. Ha desempeñado diversas funciones en la gestión de la Escuela de Pedagogía, campus México. Actualmente es Secretaria Académica de la misma Escuela. Además, desde 2015 es miembro del Sistema Nacional de Investigadores. **Datos de contacto:** mmeza@up.edu.mx. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6008-0215>

** CLAUDIA FABIOLA ORTEGA-BARBA: Profesora investigadora Titular B. Investigadora Nacional Nivel I del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII). Doctora en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México, cursó el posdoctorado sobre Currículo, Discurso y Formación de Investigadores con la Red Internacional sobre la Enseñanza de la Investigación (RISEI) de la cual es miembro. Pertenece a la Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa (REDMIIE) y del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). **Datos de contacto:** cortega@up.edu.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2709-2024>

*** MÓNICA ADRIANA VILLARREAL-GARCÍA: Directora de la Escuela de Pedagogía de la Universidad Panamericana, Campus México, así como profesora e investigadora de la misma institución. Realizó sus estudios de Doctorado en Desarrollo Humano en la Universidad Motolinía del Pedregarl. Es miembro de la Red de Mujeres unidas por la educación, también pertenece al grupo interdisciplinario de estudios feministas de la Universidad Panamericana. **Datos de contacto:** mavillarreal@up.edu.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8744-7061>

Resumen

En la trayectoria ascendente de la mujer, aún no se evidencia la igualdad en puestos de gobierno en las instituciones de educación superior. No obstante, es una realidad que en la gobernanza universitaria actual se comienza a romper el techo de cristal que históricamente ha tenido a este nivel como un espacio prohibitivo para las mujeres. Diferentes leyes y políticas internacionales y nacionales para la institucionalización y transversalización de la equidad de género han impulsado el cambio. A nivel mundial, las mujeres dirigen casi una cuarta parte de las mejores universidades. En América Latina todavía hay una ralentización en este sentido, independientemente de las cualificaciones o méritos, las mujeres siguen encontrando diversos obstáculos para acceder a la alta dirección universitaria. Por ello, este trabajo tiene como objetivo indagar la posición actual de la mujer en la gobernanza universitaria en México comparando las instituciones públicas, a partir de la política nacional de equidad de género, identificando las políticas y/o acciones específicas que se impulsan en este sentido. Para lograrlo, se siguió un trabajo descriptivo y transversal en el análisis multinivel empleando estudios comparados para realidades multifacéticas y holísticas del fenómeno a estudiar. Los resultados reflejan que aunque desde el gobierno y otras instancias no gubernamentales se han desarrollado leyes y políticas para la equidad de género, aún hay disparidad en la gobernanza universitaria de las instituciones públicas. Sin embargo se encontraron avances en cuanto a la atención de la violencia de género y otras iniciativas para alcanzar la igualdad; sin duda siguen siendo insuficientes para transformar la cultura que permita a la mujer un acceso pleno al cuerpo rector.

Palabras clave: educación superior; estudio comparado; diferencias de género; gobernanza

Abstract

In the upward trajectory of women, equality in leadership positions within higher education institutions is still not evident, although there's a growing shift in university governance that's starting to break the historic barriers for women, it remains a reality that this level has been largely unattainable to them. Various international and national laws and policies have pushed for gender equality, but it is still a work in progress. Globally, women hold almost a quarter of the top university leadership roles, but in Latin America, progress is slower. Despite qualifications and merits, women face numerous obstacles in reaching top university leadership positions. This study aims to investigate the position of women in university governance in Mexico by comparing public institutions, based on the national gender equity policy. It seeks to pinpoint specific policies or actions being implemented. For this, a descriptive and transversal work was followed in multilevel analysis in comparative studies which allows multifaceted and holistic investigations of the phenomena to be studied. The findings show that while the government and other entities have established laws and policies for gender equality, there is still a noticeable gap in the governance of public universities. Even though some progress has been made in addressing gender-based violence and other equality initiatives, these efforts are not enough to fundamentally change the culture and provide women with full access to the governing level.

Keywords: comparative study; gender differences; governance; higher education

1. Introducción

Uno de los propósitos de toda institución educativa de nivel superior es formar recursos humanos altamente calificados y comprometidos con el bien de la comunidad. Para alcanzarlo, las instituciones de educación superior (IES), deben ofrecer una educación de calidad así como el cumplimiento de sus funciones sustantivas: la docencia, la investigación y la extensión universitaria, esta última vincula a las dos primeras mediante la promoción de la cultura y la solución de problemas sociales. Desde esta perspectiva, como cada IES consiga alcanzar sus metas tiene que ver con su estilo de gobernanza, es decir, con la manera en que las instituciones se organizan y operan internamente; depende de su gobierno y gestión, de sus relaciones con entidades y actores externos y de la rendición de cuentas ante la sociedad y las autoridades competentes (Álvarez y Duque, 2018).

El ciclo expansivo de la matrícula tanto en IES públicas como privadas en las últimas décadas a nivel mundial, según el Instituto Internacional de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO/IESALC, 2020), se duplicó la tasa bruta de matriculación pasando del 19 % al 38 % entre 2000 y 2018. Por eso los gobiernos universitarios necesitan gestionar un cambio institucional para ser capaces de ejercer sus funciones en un entorno globalizado, incierto, dinámico y complejo. Por ello, los ejercicios de planeación asociados a la gestión y gobierno se han tornado más complejos al entrecruzarse y manifestarse de forma diferente en el mundo.

Siguiendo a Sabzalieva *et al.*, (2021) la universidad, inmersa en este contexto, deberá enfrentar distintos retos para que la educación sea transformadora, progresiva, disruptiva y fluida. Esto implica exponer críticamente y eliminar prejuicios que siguen vigentes mostrando inequidades principalmente socioeconómicas y de género; esta última fortalecida por la realidad globalizada estrechamente ligada al neoliberalismo que ha permeado a la universidad haciendo de esta un centro regido «por los principios de la elección y la competición, los estándares de rendimientos y los sistemas de rendición de cuentas» (Díez-Gutiérrez, 2020, p. 14), que presenta como ideal universitario, «un intelectual— no *una* intelectual, pues las mujeres no poseen significativa flexibilidad en cuestiones de tiempo dada la división sexual del trabajo en el mundo doméstico» (Stromquist, 2023, p. 200).

Recordando el planteamiento y promoción de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2030 (ODS, 2015), especialmente el 4 y el 5, respectivamente: «Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos» y «Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas», es cierto que hay avances en la matrícula femenina en la enseñanza superior, triplicada en todas las regiones desde la Conferencia de Pekín de 1995, «excepto en Asia Central y Meridional, donde se ha logrado la paridad, y en el África Subsahariana, donde se matriculan 73 mujeres por cada 100 hombres» (UNESCO, 2021, p. 6).

En la actualidad con el 52,1 % (Galán-Muros, Bouckaert y Roser, 2023), ya se registra en la matrícula de educación terciaria una sobrerrepresentación de las mujeres; sin embargo no es así en el nivel de doctorado donde el número de mujeres se invierte y experimenta un fuerte descenso. En consecuencia, las mujeres quedan subrepresentadas en este nivel educativo al pasar de un Índice de Paridad de Género (IPG) de más 1 en licenciatura a menos de 0,90 en doctorado, excepto en Asia Central y América Latina y el Caribe que están por encima de 1,20 y en 1,10, respectivamente (Galán-Muros *et al.*, 2023).

Este alentamiento a grados académicos superiores representa no obstante en varios países, un obstáculo en la progresión de la carrera hacia puestos de mayor jerarquía académica y de alta dirección (Meza-Mejía, Villarreal-García y Ortega-Barba, 2023). Para esos cargos se suele requerir, al menos para las cátedras y cargos de mayor rango, el grado de doctor (Galán-Muros *et al.*, 2023). Esto conlleva una segregación vertical en los puestos de toma de decisiones al interior de las IES, pero también una segregación horizontal en jerarquías académicas y administrativas para áreas de conocimiento. Si bien ello ocurre más en unas que otras; en las áreas de estudio STEM (ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas), se observa una marcada infrarrepresentación de mujeres en la mayoría de los países (UNESCO, 2021).

De modo que la trayectoria de la mujer en el ámbito de la educación superior asciende a puestos de mayor jerarquía e influencia pero la enfrenta al menos a tres techos de cristal:

- 1. La docencia donde las mujeres contrario a lo que sucede en niveles educativos inferiores, aún no logra ni siquiera la paridad. Para dar contexto, se ha de consignar que la proporción promedio mundial de docentes en educación terciaria muestra un aumento constante de 33,6 % en 1990 a 38,8 % en 2000 y a 41,9 % en 2010. Según el reporte *Times Higher Education (THE): Gender Equality: How Global Universities are Performing* (2022) en 2020, las mujeres representaban el 43,2 % de los docentes en educación terciaria, en comparación con el 66 % y el 54 % en la educación primaria y secundaria, respectivamente. El mayor aumento se ha producido en Asia meridional y occidental, con un aumento de 17 puntos porcentuales en 30 años, ahora un 40 %. El más pequeño es en África subsahariana con dos puntos en 30 años, ahora un 24 %, que sigue siendo la proporción regional más baja en general.
- 2. La investigación. Las investigadoras en instituciones de educación superior representan el 39,7 % del total mundial, mientras que la proporción del personal de investigación y desarrollo (incluidos investigadores y no investigadores) que son mujeres es del 41,7 % a nivel mundial. Los académicos masculinos suelen recibir mayor financiamiento para la investigación y producen, en promedio, más publicaciones que las mujeres. Esta brecha de publicación es mayor en las publicaciones de las revistas de alto impacto (THE, 2022).
- 3. Acceso de las mujeres a los altos cargos directivos en la educación superior. De las más de 800 universidades que están asociadas a la European University Association (EUA), 18 % de los rectores y el 30 % de los vicerrectores son mujeres, frente al 10,5 % y el 24 % respectivamente de 2014 (Galán-Muros *et al.*, 2023). Según *World University Rankings* (THE, 2023a), las mujeres dirigen casi una cuarta parte (48) de las 200 mejores universidades del mundo, en contraste con las 34 que lo hacían en 2019 y a lo largo de 2023: cuatro de cinco instituciones de las mejor clasificadas albergaban mujeres líderes en vicerrectorías y rectorías: Irene Tracey (Universidad de Oxford); Claudine Gay (Universidad de Harvard), quien en enero de 2024 renunció a su cargo; Deborah Prentice (Universidad de Cambridge); y Sally Kornbluth (Instituto de Tecnología de Massachusetts).

A su vez, en Latinoamérica, según la encuesta de la UNESCO/IESALC en 2020 a 475 universidades públicas, de 9 países (Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, México, Panamá, Perú y Venezuela) solo el 18 % de mujeres ocupaban la rectoría y en

una muestra representativa del 50 % de los países apenas un tercio estaba liderado por una mujer. Esto expone un sistema educativo con alta matrícula universitaria de mujeres, aún bajo liderazgo masculino (Galán-Muros *et al.*, 2023).

Como resulta evidente, el acceso equitativo a educación superior y a una carrera académica aún no muestra equidad de resultados en cuanto a puestos de liderazgo y académicos, incluyendo remuneración, investigación y publicaciones. Naturalmente las condiciones más amplias de empleo y formas de contratación del trabajo (parcial o completo; permanente o temporal) siguen siendo desiguales; es cierto que la inclusión de la educación superior en la agenda de ODS 2030 muestra un efecto positivo y quizá por ello los techos de cristal paulatinamente se van rompiendo; es evidente, sin embargo, que en algunos países la desigualdad de género todavía es acuciante.

Particularmente en América Latina y el Caribe los promedios regionales superan a los países más desarrollados, «pues están por encima del 200 % en países como Brasil, Chile, Colombia o México, frente al 150 % de promedio en la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)» (Escribens, Pedró, Scasso y Vera, 2023, p. 6); a pesar de este incremento todavía presentan brechas de género.

En la literatura especializada, algunos estudios evidencian que en Latinoamérica, independientemente de las cualificaciones o méritos, la presencia de mujeres es limitada en los cargos de gobierno universitario, (Cifuentes, 2021; Del Pino, Vallejos, Améstica-Rivas y Cornejo-Saavedra, 2018; Gaete, 2015; Lopera, 2004), asimismo, de acuerdo con *Impact Rankings 2023: gender equality*, sobre equidad, entre las 100 universidades bajo este indicador, apenas un 5 % se corresponde a países de Latinoamérica: Argentina (1 %), Brasil (1 %), Chile (2 %) y México (1 %) (THE, 2023).

Por ello, resulta relevante establecer cómo está actualmente la posición de la mujer en la gobernanza universitaria en México. El objetivo que se persigue es comparar las instituciones públicas de educación superior en cuanto al posicionamiento de las mujeres en los cuerpos de la alta dirección universitaria. Partiendo de la política nacional de equidad de género se identifican las políticas y/o acciones específicas que las IES están impulsando en este sentido.

2. Gobernanza universitaria

Gobernanza es un neologismo polisémico (Virgili *et al.*, 2015; Launay-Gama, 2016). Proveniente de la ciencia política, enfatiza un nuevo modo de gestionar las políticas públicas, asumiendo que el Estado, como garante del bien público, no puede, por sí solo, solucionar los problemas de la sociedad actual. Así, la gobernanza, desde un sentido amplio puede definirse como las interacciones entre organismos públicos, sector privado y sociedad civil, para resolver los problemas sociales (Kooiman, 2005; Pierre y Peters, 2000).

La gobernanza pública es un estilo de gobierno menos jerárquico y con mayor énfasis en la interacción entre los poderes públicos y los actores no estatales (Avalle, 2023). En la cultura política latinoamericana, se relacionan con la debilidad del Estado para garantizar el Estado de derecho, con predominio de una rendición de cuentas vertical sobre la horizontal (O'Donnell, 1997). Dichos formatos de gobernanza, continúan agendados en la realidad de América Latina (Zurbriggen, 2011).

Como señala Alcántara (2012), «si bien la gobernanza no es el único modo de gobernanación, es el característico de nuestro tiempo» (p. 165). Quizá por ello, en la educación ha incursionado con fuerza (López, 2021), al grado de que el concepto es aplicable al

mundo de las universidades, aunque aún resulta un desafío «para quienes no están ligados directamente a las áreas de gestión» (Ganga *et al.*, 2016, p. 31).

Si bien en Latinoamérica, el concepto todavía no sustituye del todo al término canónico de gestión educativa (Ganga *et al.*, 2016), no puede desconocerse la emergencia de esta realidad en la literatura (Acosta, 2022; Acosta-Silva *et al.*, 2021; De la Cruz, 2018; García, 2018; Grau, 2017; López, 2021; Maldonado *et al.*, 2019; Meléndez *et al.*, 2010; Uribe, 2023). Hoy se sitúa a la gobernanza universitaria como el ejercicio de dirigir con equilibrio lo académico y lo político, aunque no desde la centralidad del actor sino de la institución (Kehm, 2012).

Retomado lo que Aguilar (2010) propone, se trata de la capacidad y eficacia directiva de las personas que hacen cabeza en las distintas instancias universitarias porque la gobernanza «es una forma estrechamente ligada a la estructuración del poder y la distribución de la autoridad en la educación superior, y a las formas de legitimación y eficacia del desempeño institucional» (Acosta, 2022, p. 153).

Sin duda la gobernanza en la universidad entraña complejidades específicas porque es un tipo de organización que integra ámbitos diferenciados de trabajo: el académico, el administrativo y el de gobierno, a causa de lo cual se generan tensiones en los procesos de adaptación e integración. Es complejo porque en la interrelación de las partes conviven múltiples racionalidades, incluso contradictorias, que demandan elevadas cuotas de deliberación en tiempos diferenciados, «que dificultan el establecimiento de objetivos institucionales rectores, más allá de la formulación de amplios fines, anclados en principios y valores generalmente incuestionables» (Obeide, 2020, p. 102). A pesar de esto, reclaman nuevas formas más colegiadas y horizontales.

Por su parte, para el *Task Force on Higher Education and Society* (2000), el término «gobernanza» «indica los acuerdos que permiten a las instituciones de educación superior tomar decisiones y actuar» (p. 59). También el informe establece el criterio de «buena gobernanza». A partir de principios garantes de calidad educativa, que no suficientes, pero sí necesarios para articular las acciones formales y explícitas de gobierno con las formas implícitas de relación entre los derechos y responsabilidades de los actores, se establecen reglas que determinen su interacción de manera consistente con el logro de una educación de calidad. Por supuesto no existe «una sola y exclusiva forma de excelencia, sino muchas, de la misma manera que hay muchas formas distintas de calidad» (Kehm, 2012, p. 12).

Los principios esenciales son (*Task Force*, 2000):

1. Libertad académica.
2. Gobernanza compartida.
3. Claridad en los derechos y responsabilidades.
4. Selección meritocrática en clave de género.
5. Estabilidad financiera.
6. Rendición de cuentas.
7. Revisión continua de estándares de calidad.
8. Cooperación estrecha.

Aquí vale considerar que el buen gobierno es viable solo si hay claridad en los marcos legales y los principios de buena gobernanza, sobre todo porque «los directivos buscan apoyarse en enfoques conceptuales orientadores y buenas prácticas, que les sirvan de apoyo para dirigir sus instituciones» (Yáber *et al.*, 2018, p. 54).

Por consiguiente, la buena gobernabilidad en las IES ha de ser entendida en la transversalidad de sus agentes a través de consejos académicos, junta directiva o cuerpo rector (Garzón y Rodríguez, 2019). Así pueden establecerse varios niveles para que diversos actores coordinen los sistemas universitarios y de ellos surjan decisiones estratégicas, basadas en el entorno, la constitución, las leyes vinculadas a la educación, los marcos regulatorios internacionales y otros acuerdos que imponen líneas de acción que faciliten o restrinjan la gestión de las IES (Yáber *et al.*, 2018).

Es de esta manera que, la gobernanza universitaria acciona en dos niveles: uno sistémico que determinan las políticas supranacionales y nacionales, así como la manera en que las IES han de rendir cuentas ante estas instancias. Otro institucional, en donde acontece la toma de decisiones y asignación de recursos en función del cumplimiento de la misión, propósitos, patrones de autoridad y jerarquía de cada IES. En este sentido, la gobernanza implica una compleja red de relaciones que deciden el rumbo de la educación superior en el marco de políticas propias, gubernamentales e internacionales (Cornejo, 2022).

A pesar de los diferentes contextos sociopolíticos y culturales de las IES, Ganga *et al.*, (2018), señalan que la experiencia latinoamericana comparte similitudes en su historia y estructuras universitarias. Parte de la evangelización, del surgimiento de una alta burocracia fruto de la corona y de la preservación de esta élite social en sus inicios. Después vino la consolidación de los valores republicanos que priorizaron un modelo educativo profesionalizante de matriz napoleónica. Simultáneamente ocurrió la formación de los Estados nacionales independientes durante el siglo XIX. Hasta la actualidad, la educación pública y privada han estado en constante tensión por la necesidad de una educación superior como derecho, al alcance de todos, para favorecer la movilidad social o el emprendimiento empresarial que favorezca a quienes pueden financiarse estudios universitarios.

A partir del último cuarto del siglo XX, varias universidades latinoamericanas asumieron la agenda neoliberal procurando con ello un ámbito neutral en el espacio universitario que desdibujaría la equidad de género (Navarro y Contreras 2013; Brabason y Schulz, 2018). Tanto la «neoliberación» como la «desgenerización» han producido que las mujeres encuentren dificultades estructurales para la igualdad, pues se ha impuesto el orden de género en las IES, lo que les impide a muchas de ellas desempeñarse a la par que los hombres; en este contexto, la promoción personal depende siempre de los méritos individuales y no de la perspectiva de género.

Dicha realidad ha impedido que las mujeres accedan al gobierno institucional con los mismos recursos y la misma movilidad que la mayoría de los hombres, prevaleciendo un ocultamiento tanto de las diferencias en los puntos de partida como de las dinámicas de discriminación (Martínez-Labrín y Castela-Huerta, 2023).

Por lo que Acker (2012) sugiere comprender la experiencia académica y directiva de la mujer a partir de marcos analíticos diferentes, entre otras razones porque la gobernanza de los sistemas universitarios «no solo se componen de un conjunto de aparatos, actores e instrumentos sino, además, incluyen un componente de elementos subjetivos, de valor, orientaciones, ideologías y mentalidades» (Brunner *et al.*, 2020, p. 212).

No basta la expansión de la educación superior y la incorporación de más mujeres en la academia como estudiantes, docentes y administrativas; también es necesario promover una gobernanza que facilite la participación incluyente de directivas; esto aseguraría un desarrollo transformador y sostenible que eliminara disparidades de género socialmente

construidas, porque como señala De Garay (2019) «la gran mayoría de los que deciden quiénes son los rectores en instituciones donde existe la figura de Junta de Gobierno son hombres» (p. 72). Se trata, según el mismo De Garay (2019), de «un rezago inaceptable» (p. 72), que se ha buscado resarcir con la llamada «cuota de género», es decir, la inclusión de porcentajes de mujeres de manera obligatoria y no por sus méritos. Tal acción afirmativa marca la necesidad de promover las políticas públicas tendientes a contrarrestar iniciativas que frenan la participación de las mujeres en el mundo de las IES.

2.1. Políticas públicas de igualdad de género

La subrepresentación de las mujeres en la toma de decisiones y en la gestión de la ciencia y la investigación, es una de las principales causas que contribuyen a la persistencia de diferencias específicas de género en este campo. Por eso, se ha tratado de aumentar la proporción de mujeres en la gestión, mediante la incorporación de una regulación de cuotas para los órganos universitarios que se aplica al rectorado, al consejo universitario y a otro tipo de comités directivos.

Con la regulación de cuotas ha mejorado la representación de las mujeres en posiciones estratégicas de alto nivel. Sin embargo, no ha terminado de eliminar la discriminación, toda vez que ahí donde se implementa la cuota comienzan a emerger nuevos problemas como ser identificadas como «mujeres cuota» (Wroblewski, 2019), mujeres que en promedio son más jóvenes que los hombres cuando asumen el rectorado. Esto no es necesariamente malo, pero tienen menos probabilidades de seguir una carrera en la alta dirección, una vez que han concluido su periodo de gestión, de acuerdo con Wroblewski (2019).

Considerada positiva la discriminación por cuota de género, esta persigue garantizar la efectiva integración de mujeres en cargos electivos, superando los obstáculos que impiden su representación en los espacios de poder (Fernández, 2011). Esta forma de acción si bien se orienta a estimular la participación de ellas en un ámbito cuyo acceso ha sido tradicionalmente tardío respecto de los hombres (como el gobierno de las IES), es un mecanismo válido hasta tanto se generen las condiciones que garanticen la igualdad de oportunidades. Cabe advertir, no obstante, que el criterio de cuota no está exento de polémica, sobre todo porque cuestiona la capacidad, la preparación y los méritos de la mujer.

Tradicionalmente la mayoría de los gobiernos latinoamericanos y sus respectivas políticas educativas se ha orientado a que las universidades públicas garanticen el libre pensamiento, la autonomía, el libre acceso, la masificación y últimamente la inclusión de grupos minoritarios, lo cual al decir de Pérez *et al.* (2018) en la actualidad es insuficiente. Aseguran que el sistema público de estudios superiores está llamado a ser el pilar de desarrollo social y la inercia que rompa la reproducción de políticas públicas reactivas y tardías que le han caracterizado. Asimismo, sugieren replantear las estructuras «fósiles de sus modelos fundacionales que redundan en poca agilidad, elevada complejidad y burocracia consolidada» (Pérez *et al.*, 2018, p. 59). Tales estructuras han retardado nuevas formas de gobernanza más eficientes, inclusivas, productivas e innovadoras en su tarea educativa, científica, social y cultural.

En la actualidad aún hay numerosas prácticas sedimentadas que provocan desigualdades de género en las universidades latinoamericanas, originadas en las dinámicas propias del sistema en que se insertan. Es necesario transformarlas, quedó establecido en diferentes instrumentos internacionales: Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (1979), la Declaración y el Programa de Acción de El Cairo (1994), la Plataforma de Acción de Beijing (1995), el Programa

Interamericano sobre la Promoción de los Derechos Humanos de la Mujer y la Equidad e Igualdad de Género (2000), y los propios ODS 2030 del Milenio (2015), entre otros.

Después del advenimiento del modelo neoliberal, las tendencias van hacia una humanización del desarrollo que se preocupe «explícitamente por la vida de las mujeres» (Ferreto, 2021, p. 38). Ello requiere de acciones afirmativas que privilegien formas de relación en clave de género, creando una perspectiva renovadora del quehacer universitario y de su sistema de gobernanza (Pérez *et al.*, 2018). Acker (2012), habla de una organización generizada donde el género sea constitutivo de las relaciones sociales y de las estructuras que definen esa institución (Del Rosal, 2021). Esto comienza a estar presente en algunas de las IES de Latinoamérica, especialmente desde la implementación de políticas de género.

Al respecto Álvarez, Galeano y Arias (2021) recopilaron varias políticas de género en su investigación en IES latinoamericanas entre 2015 y 2019, demostrando que se ha potenciado la institucionalización y transversalización de la igualdad de género en IES de la región. Se centran en la etapa post-Beijing, y en su expansión a partir de la vuelta del siglo, que entre otras acciones está la de desarrollar políticas para avanzar en la garantía de la igualdad de género. Aunque hay avances en este sentido, aún no se logra la paridad en los puestos de alta dirección universitaria. Como ejemplo valga una revisión realizada a 14 IES públicas sudamericanas en la que se identificaron 71,4 % rectores y 28,6 % rectoras como figuras principales en la gobernanza universitaria (tabla 1).

Tabla 1.
Balace de la gobernanza universitaria en algunas IES sudamericanas

País	Universidad	Género
Argentina	Universidad Nacional de Mar de Plata	H
	Universidad Nacional de Río Negro	H
	Universidad Nacional de Córdoba	H
Bolivia	Universidad Mayor de San Francisco Xavier	H
Chile	Universidad de Chile	M
Colombia	Universidad Nacional de Colombia	M
	Universidad de Antioquia	H
	Universidad Tecnológica de Pereira	H
	Universidad de Caldas	H
	Universidad del Valle	H
	Universidad Industrial de Santander	H
Ecuador	Universidad Central de Ecuador	H
Paraguay	Universidad Autónoma de Encarnación	M
Perú	Universidad Nacional del Callao	M

Nota. Elaboración en diciembre de 2023

Teniendo en cuenta lo anterior, el camino hacia la eliminación de las desigualdades requiere de una sólida arquitectura de género al interior de las IES y de un estilo de gobernanza que rompa el *habitus* de reproducir la idea de que las mujeres son «intrusas en la universidad» (Buquet, Mingo y Moreno, 2018).

3. Metodología

Como se ha visto hasta aquí, este trabajo sigue el método comparativo, procedimiento sistemático que identifica un objeto de estudio, para encontrar, describir y explicar semejanzas, diferencias y tendencias (Lê Thành Khôi, 1981). Siguiendo el criterio de Nohlen (2020), el método comparativo permite estudiar una selección limitada de casos, y fundamentada en el complejo entramado que representa cada sistema y los parámetros seguidos en la investigación inician con la identificación de las IES representativas de los 32 Estados de la República Mexicana. Dicha representatividad es pertinente pues al menos en cada uno de los Estados hay una universidad pública.

El propósito de la investigación es comparar el posicionamiento de la mujer en la gobernanza de instituciones públicas de educación superior en México a partir de la política nacional de equidad de género, e identificar las políticas y/o acciones específicas de cada institución en dicha materia. Se siguió para ello un trabajo descriptivo y transversal en el análisis multinivel sobre estudios comparativos, lo que permite indagaciones multifacéticas y holísticas de los fenómenos a estudiar.

De tal modo, se recuperó la propuesta del trabajo seminal del cubo de Bray y Thomas (1995 citado en Bray, Adamson y Mark, 2010) retomando sus tres dimensiones:

1. De la cara frontal el nivel geográfico locativo.
2. De la cara superior los grupos demográficos deslocalizados.
3. De la cara lateral los aspectos de la educación y de la sociedad.

Sobre la primera dimensión los análisis comparativos se han centrado tradicionalmente en entidades geográficas; por eso, según Manzón (2010), examinar unidades territoriales como foco de la investigación es un paso fundamental. En este caso se consideraron el tres para Estados, y el cinco para instituciones. La segunda dimensión contiene grupos demográficos no locativos, en este caso el de género. En la tercera dimensión se abarcan aspectos de la educación y la sociedad, donde se estudian las estructuras de gestión y cambios políticos. Así, este trabajo compara articulando las tres dimensiones antes mencionadas, en cada IES examinada (Figura 1).

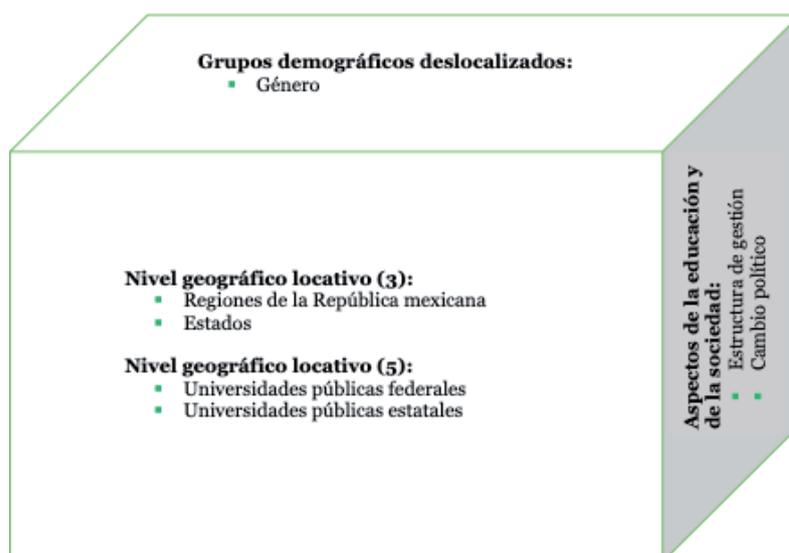


Figura 1. Adaptación del Cubo de Bray y Thomas (1995)

Ahora bien, para la recolección de la información, se siguió la propuesta de Bray *et al.* (2010) que asegura que la tecnología ha extendido la influencia de la disciplina, al poner información importante para la comparación en sitios de internet. De ahí que para la obtención de datos, se recuperó la información mostrada en las páginas web de las IES elegidas.

El tratamiento de los datos obtenidos responde a un enfoque cuantitativo, para expresar numéricamente las relaciones objetivas y materiales de los hechos o fenómenos que se producen en la realidad social estudiada (Menacho, 2006 citado en Buquet, Cooper y Loredó 2010). Una vez que se recabó dicha información, se aplicó el estudio siguiendo las fases propuestas por Bereday (1964) quien retoma a Manzón (2010) para comprender de fenómeno: descripción, interpretación, yuxtaposición y comparación simultánea.

A manera de síntesis, los parámetros de la investigación se enlistan a continuación:

- 1. Del cubo de Bray y Thomas (1995), se seleccionaron el nivel geográfico locativo tres para Estados, y el cinco para instituciones; los grupos demográficos no locativos: género; aspectos de la educación y la sociedad: estructuras de gestión y cambios políticos (Figura 1).
- 2. De las instituciones se eligieron las universidades públicas estatales y federales acotadas en la Tabla 2.
- 3. Ubicada la figura unipersonal de la Rectoría (Dirección, Presidencia), se localizó el posicionamiento de la mujer en el cuerpo directivo de cada institución.
- 4. Estudio comparado de universidades públicas mexicanas

4.1. Fases descriptiva e interpretativa

La educación superior en México se compone de trece subsistemas en función de su régimen legal o de las áreas formativas a que se dedican. Pueden clasificarse en: públicas o privadas; autónomas o estatales; universidades o institutos tecnológicos o de diversa índole.

Se integra con las siguientes 13 variables:

1. Universidades públicas federales.
2. Universidades públicas estatales.
3. Universidades tecnológicas.
4. Universidades públicas estatales con apoyo solidario.
5. Institutos tecnológicos.
6. Universidades politécnicas.
7. Universidad Pedagógica Nacional.
8. Universidad Abierta y a Distancia de México.
9. Universidades interculturales.
10. Centros públicos de investigación.
11. Escuelas Normales públicas.
12. Otras instituciones de educación superior que por sus características particulares no pueden ser ubicadas dentro de los subsistemas anteriores.
13. IES particulares o privadas.

Desde el gobierno mexicano y a través de sus políticas públicas, en la primera década de 2000 se implementaron acciones a favor de la igualdad de género como la estrategia transversal de la perspectiva de género en el *Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2013-2018*, publicada en el *Diario Oficial de la Federación (DOF)*, mayo 2013) para garantizar

los derechos de las mujeres y evitar la desigualdad, discriminación y exclusión por razones de género.

Esta perspectiva en el campo educativo planteaba como metas la igualdad sustantiva entre géneros en diferentes ámbitos, incluyendo todos los niveles del sistema. Especialmente para el nivel superior proponía la implementación de acciones para el ingreso, permanencia y eficiencia terminal de las mujeres y la participación de estas en todas las áreas del conocimiento, en particular en las relacionadas a las ciencias y la investigación.

En cuanto al currículo, incluyó la perspectiva de género para inculcar la igualdad; a su vez, el *Programa Sectorial de Educación 2013-2018* (DOF, diciembre 2013), enfatizó la necesidad de erradicar la discriminación de género, la educación sin estereotipos, el empoderamiento de las mujeres en puestos de autoridad y la creación de condiciones para descargar a estas de las tareas del hogar.

En 2021, se modificó la *Ley General de Educación Superior* (LGES). En ella se establecen disposiciones como aquellas que buscan garantizar «la construcción de relaciones sociales, económicas y culturales basadas en la igualdad entre los géneros y el respeto de los derechos humanos» (LGES, cap. II, art. 7, f. V). Es así como, la *Ley General de Educación Superior* (DOF, abril 2021), marca diferentes criterios legales para la promoción de la equidad de género como camino hacia la igualdad en las diferentes funciones sustantivas de las IES. En concreto respecto del acceso de la mujer a la gobernanza universitaria, se identificaron los siguientes artículos que servirán de marco para el análisis que se realizará a continuación:

- Artículo 10, fracción XVII: «La incorporación de la transversalidad de la perspectiva de género en las funciones académicas de enseñanza, investigación, extensión y difusión cultural, así como en las actividades administrativas y directivas con el propósito de contribuir a la igualdad y la equidad en el ámbito de la educación superior e impulsarla en la sociedad» (DOF, abril 2021).
- Artículo 49, fracción XV: «Promover e instrumentar acciones tendientes a alcanzar la paridad de género en los órganos colegiados de gobierno, consultivos y académicos, así como el acceso de mujeres a los cargos directivos unipersonales de las instituciones de educación superior» (DOF, abril 2021).

Estas disposiciones gubernamentales asientan el compromiso adquirido con la comunidad internacional acordado en la *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción* (UNESCO, 2019), donde se establece la necesidad de fortalecer la participación y promoción del acceso de las mujeres.

Siguiendo este acuerdo internacional, en México se ha procurado emprender la incorporación de la perspectiva de género en las IES del país, promoviendo «un cambio ético en las instituciones para que estas incorporen en sus sistemas axiológicos el respeto a la diversidad y la búsqueda de la equidad, particularmente la equidad de género» (Palomar, 2005, p. 11). Este es un «principio ordenador de las relaciones sociales basado en la diferencia sexual que produce distintos efectos como jerarquías, distinciones y categorías diferenciadas para las personas» (Palomar, 2005, p. 8).

La transformación de la cultura institucional de las IES en México se fomentó desde que se expidiera la *Ley del Instituto Nacional de las Mujeres* (DOF, mayo 2021) y la *Ley General para la Igualdad de Mujeres y Hombres* (DOF, octubre 2022). Estas iniciativas promovieron la perspectiva de género en el tratamiento de los asuntos públicos y consolidaron mecanismos e instituciones orientados a avanzar sustantivamente en el tema.

Para cumplir con lo establecido en la Ley, en el ámbito de las IES, tanto el Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES) como la Secretaría de Educación Pública (SEP), configuraron las *Directrices para elaborar e implementar mecanismos para la prevención, atención y sanción del hostigamiento sexual y del acoso sexual en las instituciones de educación superior* (SEP/INMUJERES, 2022).

En el caso de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), en 2017 se creó la Red Nacional de Instituciones de Educación Superior. Caminos para la Igualdad de Género (RENIES Igualdad), donde se establecieron diferentes acuerdos, por ejemplo «Instrumentar acciones afirmativas para garantizar la participación de las mujeres en puestos de dirección de primer y segundo nivel» (ANUIES, 2021).

A partir de las acciones hasta ahora mencionadas, en los últimos años del presente siglo, se han desarrollado diversas estrategias en distintos ámbitos de acción, incluida la gobernanza institucional y las políticas de equidad de género. A continuación, se presentan los resultados de la investigación que dan cuenta de ello.

Por su amplitud y complejidad, este trabajo se centra en la comparación de las universidades públicas federales y de las públicas estatales, que suman 44 (Tabla 2). De acuerdo con la SEP, las públicas federales reciben todo su financiamiento del gobierno federal, mientras que las públicas estatales lo reciben equitativamente del gobierno federal y del Estado donde se ubica la institución.

Cabe aclarar que el marco legal de estas instituciones educativas es en primera instancia la *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos* que garantiza autonomía a todas las universidades públicas federales y estatales (Artículo 3º, sección VII), de manera que se rigen por leyes individuales creadas ya sea por el Poder Legislativo Federal o estatal correspondiente (DOF, junio 2023). En segunda instancia está la LGES que se desprende del artículo 3º constitucional, en materia de este nivel educativo. Dicha Ley establece la observancia general para toda la República y sus disposiciones son de orden público y de interés social.

El gobierno universitario identifica a quienes ejercen el poder para tomar decisiones dentro de la universidad en sus distintos niveles jerárquicos. En las IES existen dos grandes criterios para clasificar a los órganos del gobierno. Según su composición se clasifican en unipersonales y colegiados (Gaete, 2015). Dado el carácter autónomo constitucional o legal, la gobernanza de las universidades públicas en México se ejerce libremente a través de diferentes órganos y actores entre los que se encuentran generalmente órganos colegiados como el Consejo Universitario, la Junta de Gobierno y el Patronato.

Sin embargo, la máxima autoridad al interior de la institución la representa la figura unipersonal de la Rectoría (Dirección, Presidencia), seguida de otros cuerpos de dirección especiales con autoridad ejecutiva dependientes de la figura unipersonal como vicerrectorías, secretarías o direcciones. Es en este nivel donde se indagó el posicionamiento de la mujer, como otro de los parámetros del estudio.

La variable estudiada es la participación de la mujer en el total de la población. El indicador básico para obtener una aproximación al diagnóstico de las condiciones de equidad en las IES en estudio es el porcentaje de mujeres y hombres en el total de dicha población, cuya fórmula se expresa así:

$$\text{Porcentaje de mujeres} = \frac{M}{P} * 100$$

$$\text{Porcentaje de hombres} = \frac{H}{P} * 100$$

Donde M es el número de mujeres en la población estudiada y; H es el número de hombres. P es el total de la población.

La fuente de donde se captó la información son los organigramas y directorios vigentes publicados en las páginas institucionales de cada universidad. En este sentido, cabe destacar que por la información disponible en dichas fuentes, el estudio consideró la interpretación binaria de hombre y mujer, y no tuvo en cuenta otras categorías.

Como puede observarse en la Tabla 2, la primera acción fue ubicar el número de mujeres y de hombres a la cabeza de cada IES. Del listado de las 44 IES, se identificó que en la composición hay disparidad. Hay 29,5 % de mujeres frente al 70,5 % de hombres (Tabla 2). Enseguida se obtuvo la concentración de mujeres por región, de tal manera que la región Centro cuenta con el mayor número de mujeres al frente de las IES (18,2 %), específicamente en la Ciudad de México (6,8 %). En contraste, las universidades públicas de las regiones del Suroeste y Noreste del país no registran ninguna mujer (Gráfico 1).

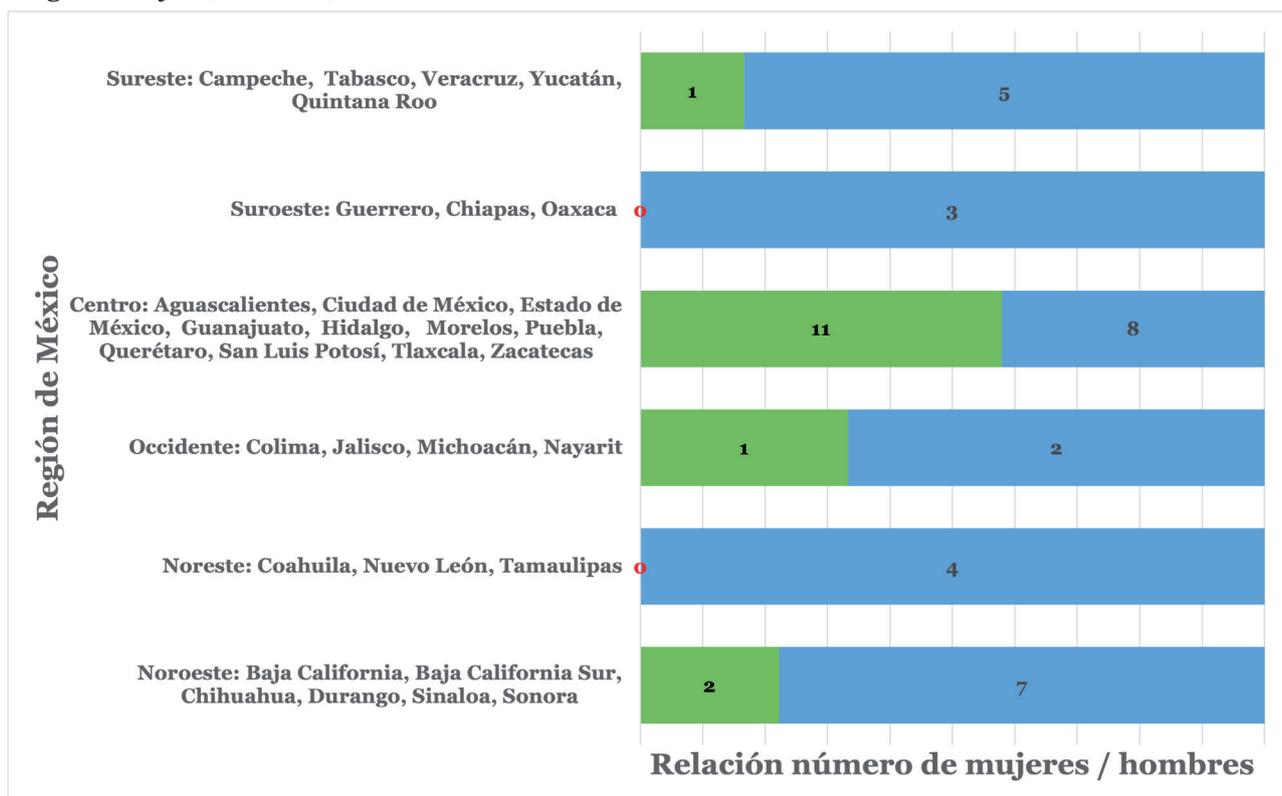


Gráfico 1. Relación de personas al frente de la IES por región

4.2. Fases de yuxtaposición y comparación

Para la yuxtaposición y comparación siguiendo los indicadores de carácter cuantitativo de género (Buquet *et al.*, 2010), y las dimensiones del cubo de Bray y Thomas (1995) arriba explicadas, específicamente se trabajó con los siguientes indicadores diferenciados:

- 1. De entrada, porque diagnostica la presencia de equidad o inequidad entre hombres y mujeres, revelando en dónde y cómo ocurren las diferencias.
- 2. De insumo, pues refiere a los recursos o condiciones que se requieren para que el proceso de equidad pueda desarrollarse. Para estas fases, se ubicaron además de la cabeza de gobierno (Rectoría, Dirección o Presidencia) y el cuerpo directivo dependiente de esta figura, las políticas y/o acciones emprendidas por las IES sobre equidad de género.

Los porcentajes de la Tabla 2 reflejan la distribución de mujeres y hombres en cada IES en la gobernanza universitaria, como una primera aproximación a la cuestión de género. Aunque, como afirman García, Quiñones y Espigares (2009), esta expresión de participación es limitada porque en la mayoría de los acercamientos, la medida que termina con la identificación de los porcentajes (%) de mujeres respecto del de hombres, apenas puede considerarse un punto de partida.

Es por lo mismo que una vez obtenidos los porcentajes, se procedió al cálculo del Índice de Paridad de Género (IPG) para ahondar en el fenómeno. Siguiendo lo consignado en el reporte *Mujeres en la educación superior: ¿la ventaja femenina ha puesto fin a las desigualdades de género?* (UNESCO/IESALC, 2021), la paridad muestra la proporción de mujeres respecto a la de los hombres y se representa con el valor 1 (IPG=1). En este caso, la fórmula empleada fue la sugerida por Koronkiewicz (2005):

$$\text{Índice de Paridad de Género (IPG)} = \frac{\% \text{ de mujeres en la unidad de observación}}{\% \text{ de hombres en la unidad de observación}}$$

La paridad de género se plantea en términos dicotómicos absolutos (sí/no) pues constituye un estado que se tiene o no se tiene. Bajo este criterio, los IPG obtenidos por universidad (Tabla 2) muestran el 9,1 % de casos de paridad. En contraparte, una universidad tiene un valor de cero paridad, es decir, evidencia la carencia de mujeres en el grupo directivo estudiado.

Tabla 2.
Relación de género en rectorías y porcentaje de participación/género en el cuerpo directivo dependiente de esta, en IES públicas en México

	Tipo de universidad	Nombre	1	2 M-H %	3 IPG
1	Públicas federales (9)	Universidad Nacional Autónoma de México	H	50/50	1
2		Instituto Politécnico Nacional *	H	25/75	0,33
3		Universidad Autónoma Metropolitana	H	12/88	0,13
4		Universidad Autónoma Agraria Antonio Narro	H	10/90	0,11
5		Universidad Autónoma de Chapingo	H	33/67	0,49
6		Universidad Abierta y a Distancia de México	M	70/30	2,3
7		Universidad Pedagógica Nacional	M	89/11	8,0
8		El Colegio de México**	M	40/60	0,66
9		Centro de Investigación y Docencia Económicas, A. C. *	H	25/75	0,33
10	Públicas estatales (35)	Universidad Autónoma de Aguascalientes	M	67/33	2,03
11		Universidad Autónoma de Baja California	H	54/46	1,17
12		Universidad Autónoma de Baja California Sur	H	37/63	0,58
13		Universidad Autónoma de Campeche	H	23/77	0,29
14		Universidad Autónoma del Carmen	M	83/17	4,88
15		Universidad Autónoma de Coahuila	H	37/63	0,58
16		Universidad Autónoma de Colima	H	41/59	0,69
17		Universidad Autónoma de Chiapas	H	46/54	0,85
18		Universidad Autónoma de Chihuahua	H	50/50	1
19		Universidad Autónoma de Ciudad Juárez	H	18/82	0,21
20		Universidad Juárez del Estado de Durango	H	0/100	0
21		Universidad de Guanajuato	M	31/69	0,44
22		Universidad Autónoma de Guerrero	H	40/60	0,66
23		Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo	H	45/55	0,81
24		Universidad de Guadalajara	H	75/25	3
25		Universidad Autónoma del Estado de México	H	54/46	1,17
26		Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo	M	57/43	1,32
27		Universidad Autónoma del Estado de Morelos	H	67/33	2,03
28		Universidad Autónoma de Nayarit	M	62/38	1,63
29		Universidad Autónoma de Nuevo León	H	28/72	0,38
30		Universidad Autónoma «Benito Juárez» de Oaxaca	H	37/63	0,58
31		Benemérita Universidad Autónoma de Puebla	M	17/83	0,20
32		Universidad Autónoma de Querétaro	M	33/67	0,49
33		Universidad Autónoma de Quintana Roo	M	44/56	0,78
34		Universidad Autónoma de San Luis Potosí	H	33/67	0,49
35		Universidad Autónoma de Sinaloa	H	12/88	0,13
36		Universidad Autónoma de Occidente	M	44/56	0,78
37		Universidad de Sonora	M	50/50	1
38		Instituto Tecnológico de Sonora	H	39/61	0,63
39		Universidad Juárez Autónoma de Tabasco	H	25/75	0,33
40		Universidad Autónoma de Tamaulipas	H	25/75	0,33
41		Universidad Autónoma de Tlaxcala	H	40/60	0,66
42		Universidad Veracruzana	H	50/50	1
43		Universidad Autónoma de Yucatán	H	55/45	1,22
44		Universidad Autónoma de Zacatecas	H	26/74	0,35

Nota. *Dirección General. **Presidencia. Dado que las rectorías tienen períodos de elección diferenciados, estos son válidos hasta noviembre de 2023. 1. Género de quien ocupa la Rectoría. 2. Porcentaje de mujeres/hombres en el cuerpo directivo dependiente de la Rectoría. 3. Índice de Igualdad de Género (IPG = 1).

Ahora bien, siguiendo a García *et al.*, (2009), aunque la paridad =1 es la relación de 50/50, un rango razonable de paridad es aquél en el que los valores se encuentran entre un rango de 40 %-60 % de presencia de mujeres y hombres. Desde esta perspectiva, podría considerarse con paridad otro 18,1 % (Tabla 2 y Gráfico 2).

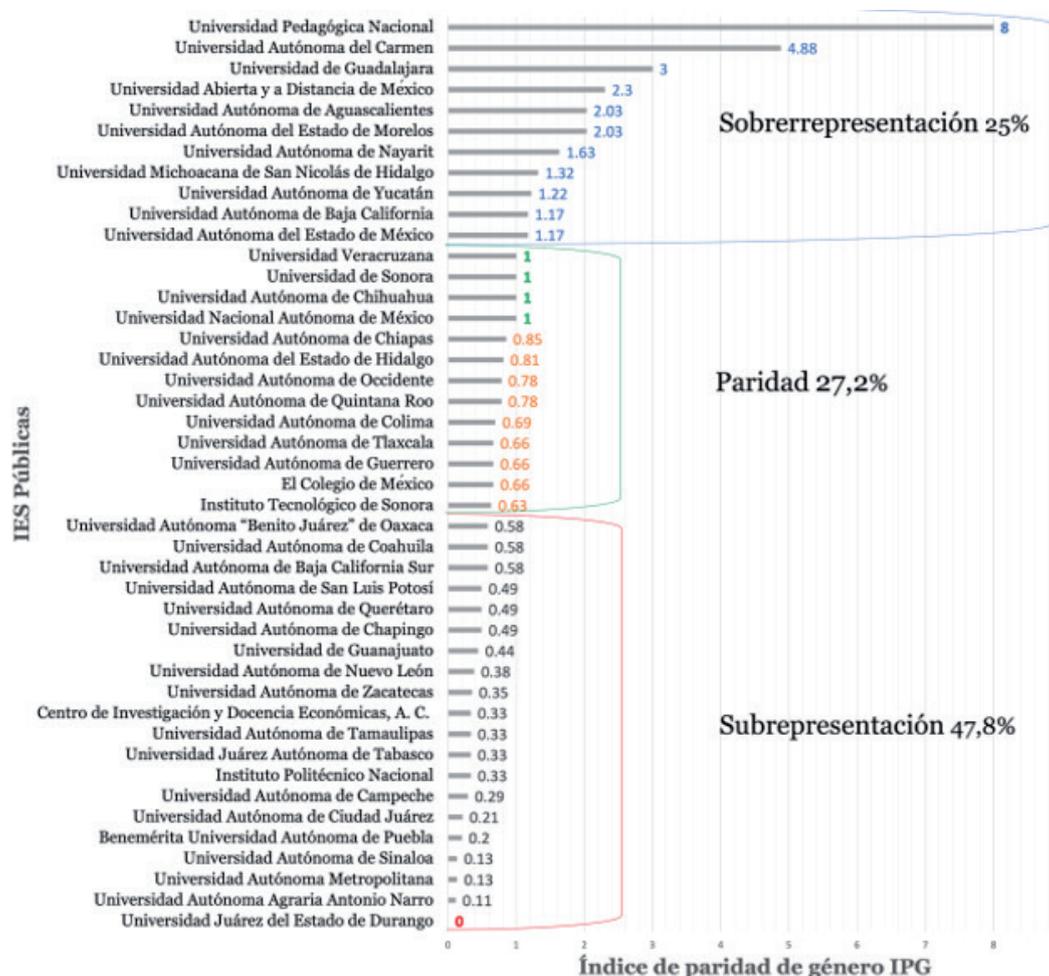


Gráfico 2. Índice de paridad de género (IPG) por IES pública

Bajo la razón de sobrerrepresentación y subrepresentación de las mujeres, el Gráfico 2 muestra ambos extremos de disparidad. La primera se identifica con un valor superior a 1 y la segunda, va entre 0 y 0,65, siguiendo la pauta de García *et al.*, 2009. Así, se evidencia una sobrerrepresentación de 25 % de los casos y una subrepresentación de 47,8 %.

En donde se ubicaron mujeres al frente de las IES, 46,1 % tienen sobrerrepresentación, 23,1 % paridad y 30,8 % infrarrepresentación. Con ello puede inferirse que el que haya una mujer al frente de la IES podría impulsar la incorporación de otras en este nivel directivo, aunque no necesariamente. También aquí cabría plantear como hipótesis que la puntuación de la Universidad Pedagógica Nacional podría deberse a la feminización que esa área del conocimiento ha mostrado históricamente.

En cuanto a los acuerdos establecidos en la RENIES Igualdad, acerca de la implementación de acciones afirmativas que garanticen la participación de las mujeres en puestos de dirección de primer y segundo nivel (ANUIES, 2021), se encontró que solo un 63,6 %

de las IES pertenecen a dicha red. Acerca de este porcentaje de representatividad, no se encontró información sobre los motivos por los cuales el otro 36,4 % no pertenece a ella.

Sobre los lineamientos marcados en la LGES en materia de equidad de género (arts. 10 y 49), se ubicó que atendiendo a las *Directrices para elaborar e implementar mecanismos para la prevención, atención y sanción del hostigamiento sexual y del acoso sexual en las instituciones de educación superior* (SEP/INMUJERES, 2022), el 100 % de las instituciones cuentan con protocolos sobre violencia de género. Esto se evidencia con espacios en las páginas y documentos que dan las pautas a seguir para la prevención, denuncia y atención en este sentido.

Respecto de las políticas y/o acciones en materia de equidad de género promovidas por las IES en estudio, se localizaron áreas específicas para la atención de la igualdad de género como unidades, direcciones o coordinaciones; el desarrollo de micrositos con información sobre temas de género; la implementación de programas institucionales para el aseguramiento de la igualdad y certificaciones por parte de terceros en su cumplimiento.

Asimismo, se encontraron políticas para el empoderamiento de las mujeres y en algunas IES se identificó el estudio de género como línea de investigación y producción científica. Un caso especial es la creación del Observatorio Nacional para la igualdad de género en las IES que genera indicadores en este sentido, lo cual sirve como semáforo.

5. Conclusiones

La gobernanza universitaria se establece en diferentes niveles y es el del cuerpo rector el de mayor jerarquía al interior de la IES. El hecho de que haya presencia de mujeres en la alta dirección universitaria podría impulsar la integración de otras mujeres en este nivel, pero no lo asegura, porque esta medida podría deberse solo a la ratio de cuota. Tampoco asegura la implementación de políticas y acciones para la igualdad ni la transformación cultural que integre de manera natural la participación de la mujer en las relaciones y jerarquías organizacionales. No obstante, los hallazgos arriba mencionados, permiten esperar más espacios para la gobernanza de las IES públicas en México.

Para avanzar en ello, haría falta ahondar en otro tipo de estudios que aborden causas, experiencias, motivaciones y trayectorias de las mujeres que han llegado al máximo cargo universitario. Para ello, valdría la pena trabajar en investigaciones comparadas de tipo causal o cualitativo porque estas son particularmente útiles para comprender las relaciones, la visión, los intereses y las prioridades de los actores involucrados.

El carácter transversal de la investigación puede considerarse un punto de partida para futuros estudios longitudinales empleando otros indicadores de género sugeridos como los de proceso que registren las tendencias de progreso y retroceso; los de resultado, que permitan valorar si los proyectos o programas contribuyen al establecimiento de relaciones equitativas entre hombres y mujeres; y los de impacto, que evalúen los cambios en las relaciones de género en diferentes ámbitos de acción al interior de las IES y sean resultado de los programas establecidos para alcanzar la igualdad.

El que en las IES en estudio se haya encontrado casi una tercera parte de mujeres al frente del gobierno universitario, refleja que, si bien se ha impulsado desde la política pública nacional e internacional el empoderamiento de la mujer, este impulso todavía es deficiente para una meta que pretende la igualdad entre géneros. Se siguen requiriendo en México acciones de buena gobernanza universitaria toda vez que la esencia de esta

radica en mecanismos de gobierno capaces de usar nuevas formas para transformar, dirigir y guiar a las instituciones, es en este nivel donde pueden emerger decisiones estratégicas para la creación de marcos de acción eficaces en materia de equidad de género, como camino hacia la igualdad.

6. Referencias

- Acker, S. (2012). Chairing and caring: Gendered dimensions of leadership in academe. *Gender and Education*, 24(4), 411-428. <https://doi.org/10.1080/09540253.2011.628927>
- Acosta, A. (2022). Gobernanza, poder y autonomía universitaria en la era de la innovación. *Perfiles Educativos*, 44(178), 150-164. <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2022.178.60735>
- Acosta-Silva, A., Ganga-Contreras, F. y Rama-Vitale, C. (2021). Gobernanza universitaria: enfoques y alcances conceptuales. *Revista Iberoamericana De Educación Superior*, 12(33), 3-17. <https://doi.org/10.22201/iissue.20072872e.2021.33.854>
- Aguilar, L. (2010). *Gobernanza: El nuevo proceso de gobernar*. Fundación Friedrich Naumann para la Libertad.
- Alcántara, A. (2012). Gobernanza, gobierno y gobernabilidad en la educación superior. En B. Lerner, R. Moreno y R. Uvalle (Coords.) *Gobernabilidad y gobernanza en los albores del siglo XXI y reflexiones sobre México contemporáneo* (pp.161-188). IIS-FCPS-UNAM.
- Álvarez, B. y Duque, E. (2018). Análisis de la Gobernanza en la Institución Universitaria Pascual Bravo para el Fortalecimiento Institucional. *Revista Espacios*, 39(17), 1-14. <https://www.revistaespacios.com/a18v39n17/18391708.html>
- Álvarez, A., Galeano, L. y Arias, G. (2021). *Política de género en educación superior en América Latina: una revisión sistemática cualitativa*. [Trabajo de grado, Universidad Católica de Pereira]. Repositorio Institucional de la Universidad Católica de Pereira - RIBUC. <http://hdl.handle.net/10785/8226>
- ANUIES (2021). *Red Nacional de Instituciones de Educación Superior. Caminos para la Igualdad de Género (RENIES Igualdad)*. <https://lasredes.anui.es/wp-content/uploads/2021/11/Acuerdos-XI-Reunion-Nacional-RENIES-Igualdad-12-130821.pdf>
- Avalle, G. (2023). Gobernabilidad y gobernanza. Enfoques en tensión. *Estudios Políticos*, (66), 28-47. <https://doi.org/10.17533/udea.espo.n66a02>
- Brabazon, T. y Schulz, S. (2018). Braving the bull: women, mentoring and leadership in higher education. *Gender and Education*, (32), 1-18. <https://doi.org/10.1080/09540253.2018.1544362>
- Bray, M., Adamson, B. y Mark, M. (2010). *Educación comparada. Enfoques y métodos*. Garnica

- Brunner, J., Labraña, J., Ganga, F. y Rodríguez-Ponce, E. (2020). Gobernanza de la educación superior: El papel de las ideas en las políticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 83(1), 211-238. <https://doi.org/10.35362/rie8313866>
- Buquet, A., Mingo, A. y Moreno, H. (2018). Imaginario occidental y expulsión de las mujeres de la educación superior. *Revista de la Educación Superior*, 47(185), 83-108. <http://resu.anuies.mx/ojs/index.php/resu/article/view/74>
- Buquet, A., Cooper, J. y Loredó, H. (2010). Sistema de indicadores para la equidad de género en instituciones de educación superior. Universidad Nacional Autónoma de México/Instituto Nacional de las Mujeres. <https://cieg.unam.mx/img/igualdad/eisistindi.pdf>
- Cifuentes, P. (2021). Participación de la mujer en las rectorías de las universidades latinoamericanas. 1-22. https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/32174/2/BCN_participacion_mujer_rectorias_FINAL.pdf
- Cornejo, M. (2022). Principales modelos de análisis de la gobernanza de la educación superior. *Revista Guatemalteca de Educación Superior*, 5(2), 186-198. <https://doi.org/10.46954/revistages.v5i2.101>
- De Garay, A. (2019). Retos y prospectiva de la gobernanza universitaria. En: J. Jongitud y M. Casillas (Coords.). *Gobernanza y participación ciudadana* (pp. 69-76). Universidad Veracruzana.
- Del Pino, S., Vallejos, R., Améstica-Rivas, L. y Cornejo-Saavedra, E. (2018). Presencia de las mujeres en la alta gestión universitaria. Las universidades públicas en Chile. *Páginas de Educación*, 11(2), 176-198. <https://doi.org/10.22235/pe.v11i2.1633>
- Del Rosal, M. (2021). El acceso de las mujeres al cargo de rectora en las universidades nacionales argentinas: factores habilitantes y obstaculizantes. *RAES*, 13(23), 220-237. http://www.revistaraes.net/revistas/raes23_art3.pdf
- De la Cruz, M. (2018). *Comprender la gobernanza y su implicancia en la educación superior y en la tarea investigativa*. VII Jornadas Nacionales y V Jornadas Latinoamericanas de Investigadores en Formación en Ciencias de la Educación, Buenos Aires, 28, 29 y 30 de Noviembre. <http://eventosacademicos.filo.uba.ar/index.php/JIFIICE/VI-IV/paper/viewFile/3787/2398>
- Diario Oficial de la Federación (Lunes 20 de mayo de 2013). *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*. <https://conamer.gob.mx/documentos/marcojuridico/rev2016/PND%202013-2018.pdf>
- _____(13 de diciembre de 2013). *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle_popup.php?codigo=5326569
- _____(20 de abril de 2021). *Ley General de Educación Superior*. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5616253&fecha=20/04/2021#gsc.tab=0
- _____(20 de mayo de 2021). *Ley del Instituto Nacional de las Mujeres*. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/88_200521.pdf

- _____. (31 de octubre de 2022). *Ley General para la Igualdad de Mujeres y Hombres*. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIMH.pdf>
- _____. (6 de junio de 2023). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>
- Díez-Gutiérrez, E. (2020). La gobernanza híbrida neoliberal en la educación pública. *Revista Iberoamericana De Educación*, 83(1), 13-29. <https://doi.org/10.35362/rie8313817>
- Escribens, M., Pedró, F., Scasso, M. y Vera, A. (2023). La encrucijada de la educación superior en América Latina y el Caribe. Informe regional de monitoreo ODS4-Educación 2030. En Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. *Avances hacia el ODS4 en educación superior: desafíos y respuestas políticas en América Latina y el Caribe* (pp. 1-29). UNESCO. https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2023/01/Documento-de-Trabajo-03_Espanol_FINAL-1.pdf
- Fernández, A. (2011). Las cuotas de género y la representación política femenina. *Argumentos. Estudios Críticos De La Sociedad*, (66), 247-274. <https://argumentos.xoc.uam.mx/index.php/argumentos/article/view/295>
- Farreto, M. (2021). *Gobernanza regional de género: aportes de OEA y MERCOSUR, 1990-2015*. Teseo Press.
- Gaete, R. (2015). El techo de cristal en las universidades estatales chilenas. Un análisis exploratorio. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 6(17), 3-20. <https://doi.org/10.1016/j.rides.2015.06.001>
- Galán-Muros, V., Bouckaert, M. y Roser, J. (2023). *La representación de la mujer en el mundo académico y en los puestos directivos de la educación superior*. UNESCO/IESLAC. https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2023/03/PB-Genero_final_ES_.pdf
- Ganga, F., Pérez, A. y Mansilla, J. (2018). Paradigmas emergentes en la Gobernanza universitaria: una aproximación teórica. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 23(83), 123-136. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/utopia/article/view/33331/35067>
- García, R., Quiñones, C. y Espigares, M. (2009). ¡La paridad puede medirse! (Diagnóstico de género en los centros escolares). En A. Boza, J. Méndez, M. Monescillo, M. Toscano, M. Aguaded, J. Ávila, J. Tello y M. Salas. *Actas del XIV Congreso de Modelos de Investigación Educativa* (pp. 1325-1333), Huelva, 24, 25 y 26 de junio de 2009. https://www.uv.es/aidipe/congresos/XIV_Congreso.pdf
- García, A. y Pita, M. (2018). Los rankings y sus usos en la gobernanza universitaria. *Revista Iberoamericana De Ciencia, Tecnología Y Sociedad - CTS*, 13(37). <https://ojs.revistacts.net/index.php/CTS/article/view/52>
- Garzón, C. y Rodríguez, P. (2019). La gobernanza y su incidencia en los procesos de calidad en las instituciones de educación superior. *Revista Boletín Redipe*, 8(10), 111-124. <https://doi.org/10.36260/rbr.v8i10.838>

- Grau, F. (2017). Nuevos modelos de gobernanza para las universidades públicas. *Nueva Revista*, (163), pp. 91-102. https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/8497/91-102_nuevos_modelos_de_gobernanza_163.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Kehm, B. (2012). *La nueva gobernanza de los sistemas universitarios*. Octaedro.
- Kooiman, J. (2005). *Governing as Governance*. SAGE Publications.
- Koronkiewicz, M. (2005). *Gender Parity Index*. UNESCO/Bangkok. https://web.archive.org/web/20171117223020/http://www.unescobkk.org/fileadmin/user_upload/aims/Pattaya_SCB_Jun05/Gender_Parity_Index_-_Michael_Koronkiewicz.pdf
- Launay-Gama, C. (2016). Gobernanza/Gobernabilidad. En M. Picazo, V. Montero y J. Simón, *Diccionario de Ciencia Política* (pp. 151-155). Universidad de Concepción.
- Lê Thành Khôi. (1981). *L'Education comparée*. Armand Colin Editeur.
- Lopera, C. (2004). Antinomias, dilemas y falsas premisas que condicionan la gestión universitaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(22), 617-635. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002204>
- López, F. (2021). La gobernanza de los sistemas educativos. Fundamentos y orientaciones. Narcea.
- Maldonado, B. Buenaño, J. y Benavides, K. (2019). Aproximación a un modelo de gobernanza en universidades públicas de la provincia de Pichincha del Ecuador. *Revista Científica Visión De Futuro*, 23(2). <https://visiondefuturo.fce.unam.edu.ar/index.php/visiondefuturo/article/view/369>
- Martínez-Labrín, S. y Castelao-Huerta, I. (2023). Narrativas de subjetivación en académicas de Chile y Colombia: neoliberalismo y género en la universidad. *Quaderns de psicologia*, 25(2), 1-22. <https://quadernsdepsicologia.cat/article/view/v25-n2-martinez-castelao/1910-pdf-es>
- Manzón, M. (2010). La comparación de espacios. En M. Bray, B. Adamson, M. y Mark, (Comps.). *Educación comparada. Enfoques y métodos* (pp. 117-158). Garnica.
- Meléndez, M., Solís, P. y Gómez, J. (2010). Gobernanza y gestión de la universidad pública. *Revista De Ciencias Sociales*, 16(2). <https://doi.org/10.31876/rcs.v16i2.25496>
- Meza-Mejía, M., Villarreal-García, M. y Ortega-Barba, C. (2023). Women and Leadership in higher Education: A Systematic Review. *Social Sciences*, 12(555), 1-13. <https://doi.org/10.3390/socsci12100555>
- Navarro, M. y Contreras, K. (2013). Gobernanza y educación superior en México. *Universidades*, (57), 38-50. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37331246006>
- Nohlen, D. (2020). El método comparativo. En H. Sánchez (Ed). *Antologías para el estudio y la enseñanza de la ciencia política* (pp. 41-57). *Volumen III: La metodología de la ciencia política*. Universidad Nacional Autónoma de México. <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/13/6180/18.pdf>

- Obeide, S. (2020). Nuevos roles, nuevas identidades: ¿el nacimiento de un nuevo sector en las universidades públicas argentinas? *Integración y Conocimiento*, 9(1), 101–112. <https://doi.org/10.61203/2347-0658.v9.n1.27601>
- O'Donnell, G. (Comp.). (1997). *Contrapuntos. Ensayos escogidos sobre autoritarismo y democratización*, Paidós.
- ONU (2015). *Objetivos de desarrollo Sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/sustainable-development-goals/>
- UNESCO (2019). Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: Visión y Acción. *Revista Educación Superior Y Sociedad*, 9(2), 97-113. <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/171>
- UNESCO/IESALC (2020). *Towards universal access to higher education: international trends*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pfo000375686>
- UNESCO (2021). *Mujeres en la educación superior ¿la ventaja femenina ha puesto fin a las desigualdades de género*. https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2021/03/Las-mujeres-en-la-educacio%CC%81n-superior_12-03-21.pdf
- Palomar, C. (2005). La política de género en la educación superior. *Revista de Estudios de Género. La ventana*, (21), 7-43. <http://www.revistalaventana.cucsh.udg.mx/index.php/LV/article/view/739>
- Pérez, A., Aguilar, J. y Rodríguez, A. (2018). Nueva gobernanza universitaria: enfoque omniabarcante para estudiar el gobierno en universidades latinoamericanas. *Revista Venezolana de Gerencia, Esp*(1), 56-66. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29062781004>
- Pierre, J. y Peters, G. (2000). *Governance, Politics, and the State*. Macmillan.
- Sabzalieva, E., Chacón, E., Bosen, L., Morales, D., Mutize, T., Nguyen, H. y Roser, J. (2021). *Pensar más allá de los límites: perspectivas sobre los futuros de la educación superior hasta 2050*. UNESCO/IESLAC. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pfo000377529>
- SEP/INMUJERES (2022). *Directrices para elaborar e implementar mecanismos para la prevención, atención y sanción del hostigamiento sexual y del acoso sexual en las instituciones de educación superior*. http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/Directrices%20SES-INMUJERES.pdf
- Stromquist, N. (2023). Género y Política en la Universidad Globalizada: Hacia una Reacción Colectiva. *Revista Española De Educación Comparada*, (43), 196–220. <https://doi.org/10.5944/reec.43.2023.36664>
- Task Force on Higher Education and Society. (2000). *Higher Education in Developing Countries. Peril and Promise. Washington: The World Bank*. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/345111467989458740/pdf/multi-page.pdf>

- Times Higher Education. (2022). *Gender Equality: How Global Universities are Performing*. https://www.timeshighereducation.com/sites/default/files/the_unesco_gender_equality_report_part_2.pdf
- _____. (2023). *Impact Rankings 2023: gender equality*. https://www.timeshighereducation.com/rankings/impact/2023/gender-equality?page=1#!/length/100/sort_by/rank/sort_order/asc
- _____. (2023a). *World University Rankings 2023*. <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2023/world-ranking>
- Uribe, J. y León, D. (2023). Gobernanza Universitaria en los modelos de Responsabilidad Social de las Universidades Públicas en México. *INCEPTUM Revista de Investigación en Ciencias de la Administración*, 28(34), 77-107. <https://doi.org/10.33110/inceptum.v18i34.437>
- Virgili, M., Ganga, F. y Figueroa, K. (2015). Gobernanza universitaria o cogobierno: El caso de la Universidad de Concepción de Chile. *Ultima década*, 23(42), 187-216. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362015000100009>
- Wroblewski, A. (2019). Women in Higher Education Management: Agents for Cultural and Structural Change? *Social Science*, 8(6), 1-12. <https://doi.org/10.3390/socsci8060172>
- Yáber, G., Chaves, A. y Csoban, E. (2018). Modelo de gobernanza, liderazgo y gestión en instituciones de educación superior aplicado a la innovación curricular. *RAN - Revista Academia & Negocios*, 4(1), 53-64. <https://revistas.udec.cl/index.php/ran/article/view/2885>
- Zurbriggen, C. (2011). Gobernanza: una mirada desde América Latina. *Perfiles latinoamericanos*, 19(38), 39-64. <https://perfilesla.flacso.edu.mx/index.php/perfilesla/article/view/124/69>

7



Assessing women participation in higher education leadership: case studies of Kenya, South Sudan, and Uganda

Evaluación de la participación de las mujeres en los puestos de liderazgo en la enseñanza superior: estudios de caso de Kenia, Sudán del Sur y Uganda

Winnie V. Mitullah*; **Sibrino Forojalla****;
Benon Basheka***; **Daniele Vieira Do Nascimento******;
Karina Ginoyan*****

DOI: 10.5944/reec.45.2024.40066

Recibido: 27 de febrero de 2024
Aceptado: 17 de mayo de 2024

* WINNIE V. MITULLAH: es catedrática y directora de la Cátedra UNITWIN de la UNESCO sobre Mujeres y Salud Comunitaria en el Instituto de Estudios para el Desarrollo de la Universidad de Nairobi, Kenia.. **Datos de contacto:** mitulla@uonbi.ac.ke.

** SIBRINO FOROJALLA: es catedrático de Planificación y Gestión Educativa y experto en Educación en Situaciones de Emergencia (EiE) en la Universidad de Juba, Sudán del Sur.. **Datos de contacto:** sibsarnaba@gmail.com.

*** BENON BASHEKA: es catedrático de Gobernanza, Administración Pública y Gestión en la Universidad de Kabale, Uganda. **Datos de contacto:** bbasheka@gmail.com.

**** DANIELE VIEIRA DO NASCIMENTO: es Profesora Adjunta en el Centro de Ciencias Sociales Aplicadas en la Universidad Federal de Pernambuco, Brasil. **Datos de contacto:** daniele.vnascimento@ufpe.br.

***** KARINA GINOYAN: es Analista Junior en el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior e investigadora en la Universidad Pompeu Fabra, España. **Datos de contacto:** k.ginoyan@unesco.org.

Abstract

Policy frameworks and legislation have enhanced the implementation of programs focused on improving women's education in Eastern Africa, yet gender parity remains a challenge in higher education, especially in top leadership positions. This study assesses women's participation in leadership roles in higher education in Kenya, South Sudan, and Uganda and explores appointment criteria, obstacles, and mechanisms to increase female representation. Data were collected through desk research and a questionnaire aimed at university officials and administered online. The final sample consisted of 19 higher education institutions, and basic descriptive statistics were generated from the collected data. The results show that women comprise less than half of the top positions at both administrative and academic levels within the studied institutions. The key factors considered for appointing women to leadership positions include qualifications based on experience, leadership potential, and formal preparation. The study unveils challenges in the sector and contributes to evidence-based policymaking.

Keywords: higher education; women; gender equality; Kenya; South Sudan; Uganda

Resumen

Los marcos políticos y la legislación han impulsado la implementación de programas centrados en mejorar la educación de las mujeres en África del Este, pero la paridad de género sigue siendo un reto en la enseñanza superior, especialmente en los puestos de liderazgo. Este estudio analiza la participación de las mujeres en puestos de liderazgo en la educación superior en Kenia, Sudán del Sur y Uganda y explora los criterios de nombramiento, los obstáculos y los mecanismos para aumentar la representación de las mujeres. Los datos se recogieron mediante una revisión documental y un cuestionario dirigido a funcionarios universitarios y administrado en línea. La muestra final se centró en 19 instituciones de enseñanza superior, y a partir de los datos recogidos se generaron estadísticas descriptivas básicas. Los resultados muestran que las mujeres ocupan menos de la mitad de los altos cargos, tanto a nivel administrativo como académico, en las instituciones estudiadas. Los factores clave que se tienen en cuenta a la hora de nombrar a mujeres para puestos directivos son las cualificaciones basadas en la experiencia, el potencial de liderazgo y la preparación formal. El estudio revela los retos del sector y contribuye a la formulación de políticas públicas basadas en evidencia.

Palabras clave: educación superior; mujeres; igualdad de género; Kenia; Sudán del Sur; Uganda

1. Introduction

Education is considered to be an ultimate equalizer. Its effect is longstanding and is reflected in the socio-economic and political status of women and men. It is acknowledged that education imparts requisite skills and competencies for human development which enhances the quality of life (UNESCO, 2020). It is significant for the creation of human capital, which is a factor of economic growth and poverty alleviation (Sifuna, 2006). Unfortunately, access to and participation in education, especially in higher education, among women – who are the majority in terms of population – continues to be unequal in Africa (Sifuna, 2006).

Globally, women's enrolment at the tertiary level has experienced exponential growth compared to that of men over time. However, this has not been the case in developing economies where only 73 females are enrolled for every 100 males (UNESCO, 2020). Syomene and Kindiki (2015) underscore the place of women's access and participation in higher education in the social and economic development of the society and further note that literacy and numeracy competence among children is directly linked to the mother's level of formal education.

Education has been declared a basic human right which must be enjoyed by all: girls and boys, women and men alike. The Universal Declaration on Human Rights (United Nations, 1948) under Article 26 (1) advocates for technical and professional education and equally accessible higher education to all. Under Article 10 of the Convention on the Elimination of all Discrimination Against Women (1979), countries are called upon to end discrimination against women and girls and to ensure equal rights in education by ensuring access to education and vocational training at all levels. The Beijing Declaration and Platform for Action (1995) made calls for equal treatment of women and men in education, while the Dakar Framework of Action on Education for All (UNESCO, 2000) committed to the need to provide access to education to women and girls. It further called for the need to eliminate systemic gender disparities in the education system from enrolment to completion, from teacher training to career development. The Millennium Development Goals (2000-2005) and Sustainable Development Goals (2015-2030) all call for access to quality education. SDG 4 calls on governments to see to it that the learning outcomes for the entire lifecycle for women and girls are improved. Regionally, African Union Gender Policy calls for the use of sex-disaggregated data and performance indicators in a bid to enhance gender equality and a responsive environment.

Still, there remains a general scarcity of detailed analyses of the state of women's leadership in higher education in many African countries. This position is in line with the observations by Morley (2005) whose first attempt at this subject gave the phenomenon of gender inequality in higher education at college and subject levels a detailed attention. There have been reports indicating that during the 1970s and '80s women became better integrated into the education systems of most African countries. While this is true and the female participation rates have been approaching parity at the primary and secondary school levels, the tertiary sector has lagged behind (Kwesiga, 2002). Less scholarly attention has been paid to the nature of the support which needs to be rendered to those few women in higher education leadership positions to succeed in their performance and to encourage their counterparts in ascending to leadership positions. There is the assumption that the nature of the support for the successful performance of those in leadership may be a strong attraction to many others to assume similar positions (Nakamanya *et al.*, 2017).

Countries with a high number of women enrolling and completing education have been known to have high levels of poverty reduction and economic productivity (Carvalho & Machado, 2010). Leadership and governance of the higher education sector are often used to describe certain categories of positions in both administrative and academic systems of universities. Nakamanya *et al.* (2017), while alluding to leadership in higher education, reported a dearth of women occupying leadership positions in universities globally, particularly in Africa. Whereas senior leaders were vice-chancellors and deputy vice-chancellors, the middle-level leaders were deputy principals and faculty deans. The authors described this situation as miserable.

Despite some improvements, women generally are still lagging behind and there seems to be limited targeted interventions addressing the issue of vertical advancement in administrative and academic positions. This study is aimed at assessing the situation of women's participation in higher education leadership in three selected African countries: Kenya, South Sudan, and Uganda. In particular, the research analyses the current status of women's representation in higher education, including in leadership and governance positions, explores what key competencies are considered in the appointment of women in leadership positions and what key factors inhibit women from holding these positions, and identifies what mechanisms and strategies are needed to increase the participation of women.

2. Data collection

This paper has the overall objective of assessing women's participation in higher education leadership in Kenya, South Sudan, and Uganda through literature review and primary data collection. The three participating countries were selected by the funding agencies of the research. Specific research questions included the following: what is the current status of women's representation in higher education, including leadership and governance positions? What are the key competencies considered critical for women in current leadership and governance positions in higher education? What key factors inhibit women from holding higher education leadership and governance positions? What strategies are needed to increase the participation of women in the higher education sector?

The study relied on secondary and primary methods for data gathering. Primary data was collected through a questionnaire developed to generate primary information on the key staffing positions in the universities. This was submitted to the appropriate persons within universities and other higher education institutions (HEIs). Respondents to the questionnaire were selected based on length of service in employment and administrative position. Almost all those who responded have served at least 5 years up to 20 years and above and all hold positions of heads of departments in the institutions. In Kenya, 57% of respondents were women, while 43% were men. Additionally, the questionnaire identified the key factors inhibiting the representation of women in higher education, the competencies of those in leadership positions, and the strategies likely to promote the participation of women in higher education leadership. In Kenya, the total sample included nine universities, but two of the private universities did not complete the survey. In South Sudan, the total sample included seven institutions, of which two are private. Data collection in this country posed challenges due to widespread institutional distribution and the fact that some have not resumed operations after the COVID-19 pandemic

up to the date of data collection. In Uganda, the total sample included five universities, all public. The instrument was administered through an online format. The collected data were analysed using basic descriptive statistics of frequencies and percentages.

Secondary data was drawn from documentary sources and government publications. Relevant policies and legislations were analysed to assess how they provide for gender equity and women's inclusion. The study also reviewed the existing documents on the state of women in leadership within the countries' higher education systems. The further assessment included the policy and legal frameworks that support women's participation along with peer-reviewed publications.

3. Understanding the selected countries' scenario

The education sector in Kenya, higher education in particular, has witnessed tremendous progress as well as challenges with regards to women over the years. To ensure equal opportunities and access to quality education for all, in line with international treaties and standards, Kenya is committed to providing opportunities supportive to women and girls. Vision 2030, which is the Kenyan long-term development blueprint, espouses gender, youth, and vulnerable groups as significant to social, economic, and political development (Government of the Republic of Kenya, 2008). The Vision emphasizes access to quality, relevant and globally competitive education, training, and research as a priority development agenda. The State Department of Gender Article 27(2) of the Constitution provides that every citizen has equal enjoyment of all rights and freedoms without discrimination. One of these is the right to education under Economic and Social Rights in Article 43 (f). The Constitution further provides for equality and freedom from discrimination (Article 27 (3)). To implement these provisions, the State has put in place various relevant policies and legislations. National Policy on Gender and Development 2019 acknowledges the gains made in gender equality in education, but also observes that the right to education is far from being realised. The policy highlights challenges facing women in fully fulfilling their educational goals. Established in 2011 the National Gender and Equality Commission Act (Republic of Kenya, 2011) seeks to reduce gender inequalities and discrimination against all citizens of Kenya. The Commission ensures compliance with gender equality and freedom from discrimination of the marginalised, including women. The Commission is also responsible for coordinating and advising on public education programs for the creation of a culture of respect for the principles of equality and freedom from discrimination. The Education and Training Sector Gender Policy 2015 (Republic of Kenya. Ministry of Education Science and Technology, 2015) reviewed the Gender in Education Policy of 2007 with a view to incorporating emerging issues that have implications for gender equity and equality in the education sector. The policy provides for promotion of gender equality and equity as well as coordination and facilitation of gender mainstreaming in national development. The policy prohibits gender discrimination in determining access to education and outcomes. Under section 3(1) (j), the Universities Act (Republic of Kenya, 2012) provides that the object of university education for all includes promotion of gender-balance and equality among students and employees. Section 6(6) provides for gender consideration in determining the nomination criteria for the members of the Commission, by ensuring balanced gender equity in

the commission. Further, section 12(2) stipulates that all appointments take into account gender equity in accordance with the Constitution. Finally, to ensure gender parity and equality, the Technical and Vocational Education and Training (TVET) Act (Republic of Kenya, 2013) provides for non-discrimination in gender regarding the admission of students in technical institutions.

In spite of these several policies and legislations, access to higher education has been hampered by socio-economic inequities. Those falling within the low socio-economic bracket are still underrepresented in accessing higher education. With expansion and high demand for higher education, limited resource investment capacity has been developed in HE institutions to support the expansion. This has resulted in financially incapacitated institutions with students unable to finance their studies. The case of women is dire due to related socio-cultural disadvantages which result in them not being prioritized in cases of resource scarcity. Though Kenya has a Higher Education Loans Board (HELB), its funding has not been enough for tuition fees in addition to other expenses for students from poor backgrounds, in particular women. Consequently, there is still a need for gender equity-based scholarship and grants adoption. This will help eliminate discrimination of gender and those from poor backgrounds (Odebero *et al.*, 2007).

The expansion of higher education capacity has seen enrolment increase in Africa. According to Gyimah-Brempong & Ondiege (2011), Africa registered an increase of 77% enrolment in higher education compared to 53% increase globally between 2003 and 2008. In Kenya, the implementation of Free Primary Education was aimed at increasing completion rate in primary schools. This impacted on the transition rate to secondary level which in turn impacted positively on girls. Likewise, since 2003, Kenya has witnessed an expansion in higher education with enrolment in higher education increasing from 58,637 in 2004/2005 to 324,560 in 2014 (Odhiambo, 2016). The data shows that in tertiary education, women students sponsored by the government to attend universities increased from 22,731 in 2018/19 to 39,702 in 2020/21 representing a 74% enrolment increase. At the tertiary level, women slightly exceeded male students in government-sponsored diploma programs in 2016/17 to 2020/21, which is a good sign of progress (KNBS, 2021).

Odhiambo (2016) believed there continued to be a gap between boys and girls despite government efforts to promote access to education among women. According to Wamahiu (2011), in Kenya girls are at a greater disadvantage. In every 100 girls, only 76 complete primary schools compared to 87 boys. Writing on why women lag behind on gender equality in education, Akala (2019) observed that only 30% of the 85% of learners progressing from primary school to secondary level get to higher education, with women accounting for only one-third of the enrolment figure, thereby creating the imbalance experienced in higher education. Akala (2019) further noted that the gender gap which goes beyond higher education to all levels in Kenya is as a result of lack of opportunities, poverty, insecure learning conditions, high cost of education, long distances from schools and the ever-demeaning cultural practices that have always relegated women to the periphery.

Higher education in the Republic of South Sudan is fairly new as an organisation or government. Unlike most ministries of the National government, it was established for the first time following the declaration of independence of the country on 9th July, 2011. The normal advancement of girls' education in South Sudan was severely retarded by northern Sudanese authorities in the wake of the Torit Mutiny in Southern Sudan in

August 1955. All elementary and intermediate schools for boys and girls were shut down for an entire year and reopened only in August 1956. A milestone in advancement in girls' education was the establishment of Aboudia girls' Intermediate school in Juba in 1960. Another critical development in the advancement of girls' education in Southern Sudan was the return of a group of young men and women, after completing their secondary schooling in Uganda, to join Khartoum University in July 1972, following the Signing of the Addis Ababa Peace Agreement between the Sudan Government and Southern Sudan Liberation Movement (SSLM). These were the children of South Sudanese refugees who had fled to Uganda following the outbreak of fighting against the Sudan army. In 1977, the first admissions to the University of Juba finally materialized. This favoured the prospect of girls' advancement into higher education. It did not take place immediately as there were no girls in the first group of students enrolled in the first University colleges. This was because there were no girls' secondary schools in Southern Sudan at the time. Gradually, however, Southern Sudanese girls who could not find university places in Uganda or had up to 'O' level qualifications, began returning to join the University of Juba. With the formation of the interim Government of Southern Sudan (GOSS) in 2005 and the constitutional requirement that 25% of leadership positions be allocated to women, the universities were included and the first two female Deputy Vice Chancellors were appointed at the University of Juba and Rumbek University, in 2015.

South Sudan communal societies are heavily based on tradition and customs. Consequently, its liberation struggles for leadership have always been predominantly male-led. Women, however, became actively involved in the politics of peace when large scale population displacement took place from the South to the North during the liberation struggle, 1983-2005. The value of this effort was that when peace was attained in 2005, the Comprehensive Peace Agreement (CPA), the interim Constitution of South Sudan, section (4a) Article 16, called on all levels of government to "promote women's participation in public life and their representation in legislative organs by at least twenty-five percent as an affirmative action to redress imbalances created by history, customs and tradition". In the domain of education, Article 29 (section 1) of the 2011 constitution, amended in 2013, declares education as a right for all citizens. It emphasizes that governments must provide equal access to education without discrimination based on religion, race, ethnicity, health status, gender, or disability. Section (2) of the same article adds that governments should guarantee free and compulsory primary education, along with free literacy programs. Consequently, access to and equity in education figure among the top priorities of the National General Education Policy, 2017-2027 (2017). The main access and equity objective is to increase the participation of all children, youth, and adults in general education.

Higher education is regulated by the Higher Education Act (Ministry of Justice, 2012). Section 6 of the Act sets the strategic goals and objectives and establishes the Council for Higher Education as a policymaking body. In 2011, South Sudan developed a long-term strategic plan: 'South Sudan Vision 2040: Towards Freedom, Equality, Justice, Peace and Prosperity for All' (Government of South Sudan, 2011). The plan envisages that by 2040, the country will have a quality education system that will be able to prepare its youth to cope effectively with a global dynamic environment and that the education system will be relevant, of high quality and accessible. The government organised the 'Special Student Fund', used to secure accommodation in the form of hostels for higher education students according to gender. Food was provided in the hostels, also general logistics covered,

including transport to and from lecture sites of individual universities. This arrangement continued to be provided to universities in the South of Sudan in the interim period 2005-2011. Unfortunately, since independence, this fund has ceased to exist.

The expansion of higher education capacity in South Sudan has been seriously limited following the separation of the country from Sudan. Admission into the three oldest universities in the united Sudan was national. However, with separation in 2011, students from Sudan withdrew from the three universities. Since there were few secondary schools in the South, the number of students who met the standards for university entrance were limited. Out of the total enrolment in the five public universities, women were 26% (Akec, 2021). However, when all the prevailing circumstances of conflict are taken into account, this achievement by women is quite encouraging.

The number of women in higher education in Uganda still falls below their male counterparts, including in leadership and governance positions across almost all levels of the tertiary education sector. At both country and regional levels, the issue of women's representation in higher education has been a major subject of debate in the context of the broader gender equality and equity discourse in development (Morley, 2005). In 1990, the government of Uganda introduced the Affirmative Action policy in the governance of higher education. Through this policy intervention, as of 1991, qualified women were entitled to a bonus point of 1.5 for college admission. The primary purpose of this was to increase the participation of women in higher education. In 2005, a quota system was introduced as a second high-level strategic measure. This required that 25% of all government sponsored public university educational opportunities be allocated through a district population quota-based system, and 75% through the national merit system. The key legal and policy instruments for gender in Uganda include: The 1995 Constitution of the Republic of Uganda; The National Gender Policy 2007; The Equal Opportunities Act of 2007; The Gender in Education Sector Policy of 2016; The Public Finance Management Act of 2015. There are other policy frameworks within individual universities, and all are clear on gender considerations. However, the University & Other Tertiary Institutions Act of 2001 (UOTIA) (as amended) is not aligned to these instruments.

Uganda has made some progress in the general policy environment for gender equity. However, the country lacks institutional policies crucial for the success of women in leadership as has been done in other countries, such as family-friendly work policies. According to Geoffrey (2020), structural impediments to gender equality in the higher education systems explain why high-profile fields of study and managerial positions remain deeply embedded in masculinity. This institutional environment perpetuates a culture of inequality that impacts on women's welfare and development. The university admission custom and tradition in the country appears to promote widespread acceptance of masculinity as a norm in the country's public university educational distribution system (Carvalho & Machado, 2010). In a study by Morley (2005), it was reported that fewer women from districts located in geographically disadvantaged areas were admitted to public universities from 2009 to 2017. Kwesiga (2002) explored the factors that affected women's access to higher education in Uganda. The author states that the family, society, and state acted as if they were constantly weighing the profitability of investing in boys' or girls' education, assessing the future practical value of the individual. As a result, lower status within the family structure, lower perceived social value, exacerbated by general economic constraints and deficiencies in the education structure made girls' education, particularly higher education, appear less profitable than that of boys. This

obscured the indirect benefits that families and society would reap from higher rates of female participation in higher education. Furthermore, Carvalho & Machado (2010) found that horizontal and vertical forms of segregation still existed in many higher education systems. The participation of women at the doctorate level drops and this has a cumulative effect on the actual participation of women in leadership and governance positions in higher levels of education.

4. Results: advancements and challenges in women's participation in higher education leadership

4.1. Gender composition of decision-making bodies and academic staff

In Kenya, the analysis of the sample universities regarding female participation in higher education confirm the review of secondary literature. In particular, there is minimal representation of women at the top leadership and governance positions across the Kenyan universities (Table 1). With regards to the university council, there is an average women representation of 37% against male at 63%. Both University of Nairobi and Maseno University are leading in the public universities with high (44%) female representation against 56% male representation. Technical University of Kenya comes second at 38% against 62% men. Riara University which is private has a balanced gender representation at 50%.

The research showed an average representation of women (32%) and men (68%) in the senate across the sampled universities. This is below the two-third gender constitutional requirement of composition of the public service. Though below this threshold, universities score differently, ranging from 25% gender representation in Technical University to 40% in Riara University. This shows more inclusion in the private university, and merits deeper investigation. In central management, an average of 32% female and 68% male representation across the universities was registered. Bomet University and Maseno University are the only institutions with constitutionally required gender representation among the case studies. A very low female representation was registered among the university deans, directors and principals at an average of 25% against male majority of 75%. Bomet University College, Maseno University and University of Nairobi had a representation of 29% women against 71% men, 25% against 75% and 23% against 77% men respectively. Rongo University had the lowest female representation at 14%. However, the University of Eldoret has an outstanding gender representation at 40% women against 60% men. With regards to heads of departments, there is an average women representation of 36% against men at 64%.

Table 1.
Kenya: Gender composition of governance and management structures

	University Council		University Appointment Board		University Senate		University Central Management		University Dean / Directors / Principals		University Heads of Departments	
	Female	Male	Female	Male	Female	Male	Female	Male	Female	Male	Female	Male
University of Nairobi	44%	56%	25%	75%	30%	70%	29%	71%	23%	77%	34%	66%
University of Eldoret	29%	71%	30%	70%	32%	68%	25%	75%	40%	60%	19%	81%
Maseno University	44%	56%	57%	43%	33%	67%	40%	60%	25%	75%	42%	58%
Rongo University	22%	78%	-	-	32%	68%	25%	75%	14%	86%	40%	60%
Bomet University	33%	67%	67%	33%	-	-	57%	43%	29%	71%	25%	75%
Technical University of Kenya	38%	62%	18%	82%	25%	75%	13%	87%	21%	79%	28%	72%
Riara University	50%	50%	-	-	40%	60%	38%	62%	20%	80%	66%	34%

Source: the research

The study found an outstanding representation of women on the Appointment Boards of Bomet University College and Maseno University at 67% women against 33% male, and 57% women against 43% male respectively, with Bomet University College recording the highest (67%) women representation across all the universities sampled for the case study. Cumulatively, the women representation on the Appointments Boards of all the universities sampled is 39% against 61% male representation. This falls within the requisite constitutional provisions. However, the individual universities, in particular the University of Nairobi, which is the largest in the country, need to do more to implement the already existing gender mainstreaming policies in the Institutions of Higher Learning in Kenya.

Table 2.
Kenya: Gender composition of academic staff

	Professors		Associate Professors		Senior Lecturers	
	Female	Male	Female	Male	Female	Male
University of Nairobi	17%	83%	22%	78%	31%	69%
University of Eldoret	24%	76%	21%	79%	-	-
Maseno University	7%	93%	33%	67%	18%	82%
Rongo University	0%	100%	0%	100%	25%	75%
Bomet University	100%	0%	0%	100%	0%	100%
Technical University of Kenya	13%	87%	12%	88%	42%	58%
Riara University	-	-	0%	100%	80%	20%

Source: the research

With regards to the gender representation of professors, in Rongo University, men comprise 100% (Table 2). The University of Nairobi with the highest (107) number of professors had only 17% women professors. Cumulatively, the governance and leadership positions in Kenyan universities is male dominated at 73% against 27% female representation. There is a low representation of women among associate professors in public and private Kenyan universities. All the associate professors at Rongo, Bomet, and Riara Universities are male. At the University of Nairobi, women make up 22% of associate professors and 31% of senior lecturers. At the Technical University of Kenya, women comprise 42% against 58% of men. The senior lecturers in Bomet University College are all men, however, it is worth noting that Bomet is still a constituent college of Moi University. Rongo University has 25% women against 75% male representation, while Maseno University has 18% women against 82% male representation.

Table 3.
South Sudan: Gender composition of governance and management structures

	University Council		University Appointment Board		University Senate		University Central Management		University Dean / Directors / Principals		University Heads of Departments	
	Female	Male	Female	Male	Female	Male	Female	Male	Female	Male	Female	Male
University of Juba	19%	81%	7%	93%	14%	86%	8%	92%	18%	82%	13%	87%
Upper Nile University	-	-	-	-	6%	94%	0%	100%	19%	81%	9%	91%

Source: the research

The response rate has been very low from the institutions in South Sudan. The public universities in South Sudan are widely dispersed all over the country and communication in the country is rather difficult and slow. In the case of the private university colleges, these are largely concentrated in Juba, and there are few staff members who are recruited full-time by the institutions. Moreover, as indicated by Akec (2021), there are very limited numbers of female academic staff members who are currently fully employed at the institutions. Nevertheless, according to respondents from the University of Juba, the oldest and largest populated institution in the country, followed by Upper Nile University, women’s participation at governance and leadership levels is at best below 20% (Table 3). This of course is not unexpected, considering the historical evolution of female education from the very commencement of modern education by the missionaries in South Sudan in 1902. At the professorial level, the highest representation is 5% (Table 4).

Table 4.
South Sudan: Gender composition of academic staff

	Professors		Associate Professors		Assistant Professors	
	Female	Male	Female	Male	Female	Male
University of Juba	5%	95%	2%	98%	5%	95%
Upper Nile University	0%	100%	0%	100%	4%	96%

Source: the research

In Uganda, historically, Makerere is the first university in East Africa and the largest in the country. The university opened its doors in 1922, as a male technical college. It was not until 1945 when its first female student was admitted (Onsongo, 2009). Even though the numbers have changed significantly since 1945, realities on the ground remain largely unchanged for most women especially as far as leadership and governance representation are concerned. At Kabale University Council, there are a total of 13 male members and 10 female members. Within the Senate, there are 38 members and of these, there is only 18% women representation compared to 81% male representation. One can also highlight the case of Muni, which is one of the public universities located in the West Nile region of the country. Data shows that there are only 26% of females in the university council. The situation is not any better at academic levels.

4.2. Factors considered in the appointment of women to leadership positions

This study investigated the main factors considered by universities in hiring for positions of leadership. Through the administered survey instrument, the participants were asked why, in their opinion, some women in their institutions were hired or appointed to leadership positions. In Kenya, qualification in terms of experience scored 100% (7 respondents), with potential leadership qualities closely following at 86% (6 respondents). Formal preparation ranked next at 71% (5 respondents), while effective management skills were noted by 57% (4 respondents). Similarly, considerations such as the next step for upward mobility and affirmative action compliance each received 57% (4 respondents). Reward for hard work was acknowledged by 29% (2 respondents), while expertise in community relations and mediation skills were recognized by 14% (1 respondent) of the participants.(Figure 1).

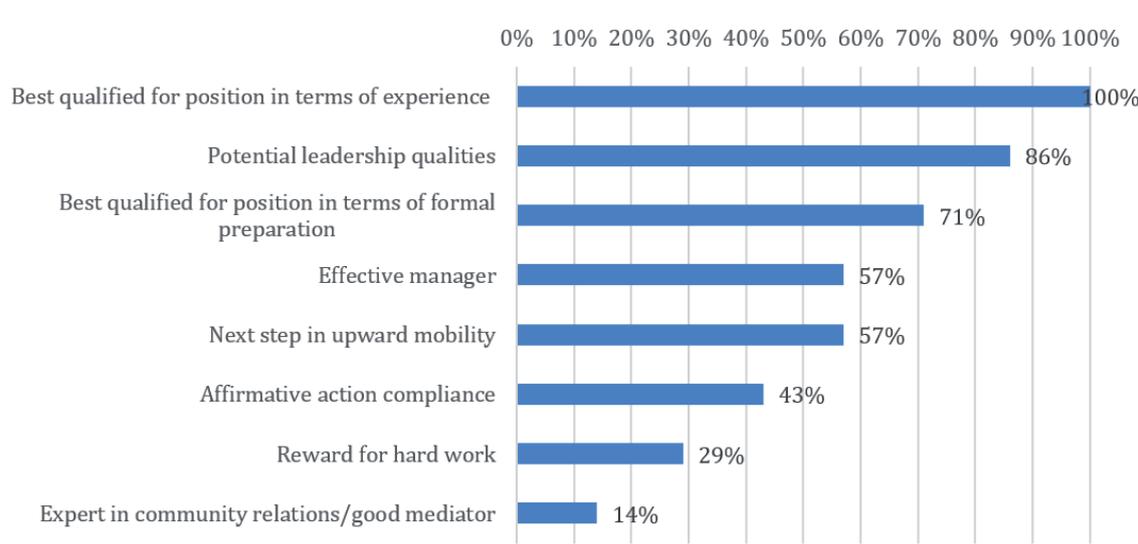


Figure 1. Kenya: Considerations when hiring and appointing women for leadership positions.
Source: the research

In South Sudan, all the respondents are unanimous that women are hired or appointed in leadership positions because of their potential leadership qualities; they are considered equally best qualified for positions in terms of experience as well as formal

preparation. Other attributes considered for women in leadership positions currently include reward for hard work and being an effective manager.



Figure 2. Uganda: Considerations when hiring and appointing women for leadership positions. Source: the research

In Uganda, the results suggest that the majority of higher education institutions sampled in Uganda select women for leadership positions because they believe women are the best qualified for such positions, while reward for hard work is not a major reason why women are recruited (Figure 2). Affirmative action compliance counted for 33% of the responses, potential leadership qualities (67%) and best qualification for the position (42%).

4.3. Factors inhibiting women joining higher education

In Kenya, the Likert scale analysis of the data from the study characterised the inhibiting factors to be socio-cultural, institutional, and individual. At the individual level, the majority (72%) agreed with the perception that women demonstrate behaviours that prevent development of sisterhood and support which impact on their advancement to leadership positions. Almost an equal number (71%, or 5 respondents) cited difficulties in building and maintaining positive relationships with female colleagues, while 57%, or 4 respondents, strongly held the perception that women in senior organisational positions tend to dissociate from members of their own gender which blocks their ascension to higher positions. Culturally, slightly over half (57%, or 4 respondents) of the respondents maintained that career women are frequently torn between family and work responsibilities, while an equal percentage (57%, or 4 respondents) agreed with the assertion that traditional societal biases of male against females is a key inhibiting factor to women’s progression to leadership positions. Institutionally, the majority (71%, or 5 respondents) held the view that weaknesses in implementation of existing inclusive policies by universities is a major impediment to women’s progression to leadership positions. Other institutional inhibiting factors include bias in appointment bodies (58%, or 4 respondents) and structural problems in institutions that prevent women to ascend to leadership positions (58%, or 4 respondents). Conversely, the majority (86%, or 6 respondents) of sampled Kenyan institutions disagreed with the view that women are being discriminated against and lack support from men in authority and male colleagues. Similarly, 71%, or 5 respondents, disagreed that women are considered ineffective in decision making.

In South Sudan, the findings that emerged are from only two universities. Respondents agree that an inhibiting factor is the weak implementation of existing inclusive policies. Another inhibitor is the discrimination and lack of support from male authorities and colleagues. The behaviour of women in leadership positions, hindering collective advancement, is considered a hindering factor as well.

In Uganda, the majority (92%) of participants attributed the limited advancement of women in leadership positions in higher education institutions to the absence of regulatory obligations for gender ratios in leadership. Other factors included career women balancing family and work responsibilities, restricted geographic mobility, negative attitudes from male faculty, personal safety concerns, and lack of gender sensitization programs (83%). Additionally, the absence of gender-inclusive policies was mentioned (75%). The majority of participants did not consider women in senior positions disassociating from members of their own gender as a significant constraint.

4.4. Strategies needed to increase women's participation in leadership

In order to enhance women's progression in leadership positions in higher education, it is incumbent on HEIs to put relevant strategies in place. Key among these are the existing gender policies and mainstreaming programs.

At the policy level, the consensus of the sampled Kenyan institutions under study was that implementation is of the essence. There was a need to undertake an assessment of the efficacy of the existing policies, the development and implementation of gender inclusive policies for leadership in higher education institutions, and the implementation of affirmative action for leadership positions. Similarly, sampled institutions called for the revision of laws to make it obligatory to have women in governance and leadership organs in universities. Institutionally, all the Kenyan institutions under study emphasized the need to build the capacity of women to engage in gender-responsive research, and to nurture a gender-responsive organizational environment. This has the potential of creating a critical mass of potential women leaders in various universities, and active participation of women in leadership. A high percentage (86%, or 4 respondents) supported the implementation of institutional mentoring programs for staff, and establishment of women's career growth funds to support women's progression. Similarly, an equal percentage (86%, or 4 respondents) call for changing the patriarchal traditional norms and perceptions regarding female leadership within Kenyan HEIs. Finally, there is the need for effective orientation in the institutional policies, procedures, guidelines, and job descriptions of senior leadership positions, and to develop a uniform process of accessing leadership positions (86%, or 4 respondents). In South Sudan, vast majority of respondents (94%) agreed with the necessity of inclusive policies, mentoring programs, career funds, and other mechanisms that, if implemented, can facilitate the advancement of women's engagement in leadership roles within HEIs. 92% of respondents agreed that changing traditional perceptions regarding female leadership, implementing institutional mentoring programs, and building capacity to engage in gender-responsive research were the best strategies needed to increase women participation in leadership of higher education institutions in Uganda. 83% of participants recommended establishing a uniform definition of women's leadership, creating career growth funds, and promoting open competition for top positions. Lastly, 75% of participants in Uganda agreed with implementing a standardized process for accessing leadership positions.

5. Conclusion

The numbers of women in higher education governance and leadership are improving, albeit not satisfactorily. Many sampled universities have gender policies and gender mainstreaming programs, and some have an affirmative action on gender, yet the barriers to taking up administrative positions persist. Most respondents call for sensitization, mentoring, and self-advocacy training. Furthermore, it has been evidenced that academic qualification is not enough, and women should be mentored and trained in leadership. In Kenya, for instance, there are no programs to support women's access to positions of power in the sampled institutions, except at Rongo University. The university has affirmative action during recruitment, but the details were not provided. Apart from this, public universities have gender mainstreaming as part of their performance contracting, but the majority focus on sensitization on gender issues and hardly address the hard strategic questions of upward mobility in administrative and leadership positions. A reflection on what can be done to motivate women to leadership positions revealed a willingness to take action. Training in administration and management, mentorship, supporting career growth, flexible working hours, and women-friendly facilities such as day-care centres were highlighted as important for motivating women faculty members for administrative positions. In South Sudan, the first consideration at public universities for increasing the level of their functioning is the need to increase salaries and regular payments, to align with neighbouring countries in the region. The gathering of statistics for all the institutions in order to arrive at a comprehensive conclusion for the current study is difficult. The majority of the institutions in South Sudan have recently re-opened following their closure in response to the COVID-19 pandemic in 2020. In Uganda, the need for women-friendly facilities and gender-inclusive policies, adopting communicative leadership where dialogue, nurturing, and problem-solving are central, were noted as viable opportunities. It was further conceived that women are likely to be open to alternative approaches that are communicative and participatory. In general, some universities also called for more hybrid work (online & physical) initiated during COVID-19, and an attitude change in employees to recognise efficiency and leadership over gender identity. However, hybrid work also has implications, especially for women, which are still to be fully studied and documented. Special consideration should be given to females both as students and academics by providing them with conditions facilitating their study and work. In the case of women academics, special provisions in the form of scholarships to world universities of high academic standing should be considered by the government and its partners. All the above cannot apply, however, unless special consideration to higher education is not given as the foundation of socio-economic development and progress.

6. Acknowledgements

The research was commissioned by the UNESCO International Institute for Higher Education and by the UNESCO Regional Office for Eastern Africa.

7. References

- Addis Ababa Agreement on the Problem of South Sudan. 27 February 1972. https://peacemaker.un.org/sites/peacemaker.un.org/files/SD_720312_Addis%20Ababa%20Agreement%20on%20the%20Problem%20of%20South%20Sudan.pdf
- Akala, B. M. (2019). Affirmative Action for Gender Justice in South African and Kenyan Education Systems. *Africa Education Review*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/18146627.2017.1406807>
- Akec, J. A. (2021). *Status of Higher Education and TVET Sector in South Sudan: Gender-based analysis of the ST&I Ecosystems*, University of Juba. <https://www.ruforum.org/sites/default/files/Reports/Prof.Akec%27s%20Report%20Final.pdf>
- Beijing Declaration and Platform for Action. 15 September 1995. https://archive.unescwa.org/sites/www.unescwa.org/files/u1281/bdpfa_e.pdf
- Carvalho, T. & Machado, M. T. (2010). Gender and shifts in higher education managerial regimes. *Australian universities' review*, 52(2), 33-42.
- Comprehensive Peace Agreement between the Government of the Sudan and the Sudan People's Liberation Movement/Sudan People's Liberation Army. 9 January 2005. https://peacemaker.un.org/sites/peacemaker.un.org/files/SD_060000_The%20Comprehensive%20Peace%20Agreement.pdf
- Constitution of the Republic of Uganda 1995 (Uganda). <https://www.parliament.go.ug/documents/1240/constitution>
- Convention on the Elimination of all Forms of Discrimination Against Women. 18 December 1979. <https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/ProfessionalInterest/cedaw.pdf>
- Geoffrey, O. (2020). Gender in Uganda's tertiary educational distribution. *Social Sciences & Humanities Open*, 2(1), 100305. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2020.100023>
- Government of South Sudan. (2011). *South Sudan Vision 2040: Towards Freedom, Equality, Justice, Peace and Prosperity for All*. <https://documents.pub/document/southern-sudan-vision-2040-2017-01-10-south-sudan-vision-2040-2011-4-foreword.html?page=1>
- Government of the Republic of Kenya. (2008). *Kenya Vision 2030: First Medium Term Plan (MTP) 2008-2012*. https://vision2030.go.ke/wp-content/uploads/2018/06/kenya_medium_term_plan_2008-2012-1.pdf
- Government of Uganda. (2007). *National Gender Policy*. <https://faolex.fao.org/docs/pdf/uga163564.pdf>
- Gyimah-Brempong, K. & Ondiege, P. (2011). Reforming Higher Education: Access, Equity, and Financing in Botswana, Ethiopia, Kenya, South Africa, and Tunisia. In World Economic Forum, the World Bank and the African Development Bank (Eds.), *The Africa Competitiveness Report 2011* (pp. 39-66). World Economic Forum.

- Kenya National Bureau of Statistics (KNBS) (2021). *Economic Survey 2021*. <https://www.knbs.or.ke/wp-content/uploads/2021/09/Economic-Survey-2021.pdf>
- Kwesiga, J. C. (2002). *Women's access to higher education in Africa: Uganda's experience*. Fountain Publishers.
- Ministry of Justice. (2012). *Laws of South Sudan. The Higher Education Act*. <https://dr.211check.org/wp-content/uploads/2021/07/Higher-Education-Act-2012.pdf>
- Morley, L. (2005). Gender equity in Commonwealth higher education. *Women's Studies International Forum*, 28(2–3), 209–221. <https://doi.org/10.1016/j.wsif.2005.04.008>
- Nakamanya, F., Bisaso, R. & Kimoga, J. (2017). “This Motivates Me to Work towards Great Performance’: Higher Education Female Leaders’ Voices on the Nature of Support to Their Leadership. *American Journal of Educational Research*, 5(9), 990–995. doi: 10.12691/education-5-9-11
- Odebero, S. O., Bosire, J. N., Sang, A. K., Ngala, F. B. J. & Ngware, M. W. (2007). Equity in the distribution of HELB loans in Kenya in relation to student's characteristics: An empirical analysis. *Educational Research and Review*, 2(8), 209–219.
- Odhiambo, G. (2016). Higher education in Kenya: an assessment of current responses to the imperative of widening access. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 38(2), 196–211. DOI: 10.1080/1360080X.2016.1150551
- Onsongo, J. (2009). Affirmative action, gender equity and university admissions - Kenya, Uganda and Tanzania. *London Review of Education*, 7(1), 71–81. doi:10.1080/14748460802700710
- Republic of Kenya. (2011). *National Gender and Equality Commission Act No. 15 of 2011*. <https://kenyalaw.org/kl/fileadmin/pdfdownloads/RepealedStatutes/NationalGenderandEqualityCommissionAct15of2011.pdf>
- Republic of Kenya. (2012). *Universities Act No. 42 of 2012*. <https://www.knqa.go.ke/wp-content/uploads/2018/10/Universities-Act-42-of-2012.pdf>
- Republic of Kenya. (2013). *Technical and Vocational Education and Training Act No. 29 of 2013*. <https://www.mit.ac.ke/wp-content/uploads/2022/11/TVET-ACT.pdf>
- Republic of Kenya. Ministry of Education Science and Technology. (2015). *Education and Training Sector Gender Policy. Second edition*. <https://www.education.go.ke/sites/default/files/2022-05/EDUCATION-and-TRAINING-Sector-Gender-Policy-2015-FINAL-PRINTED-VERSION1.pdf>
- Republic of South Sudan. Ministry of General Education and Instruction. (2017). *The National General Education Policy, 2017-2027*. https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/south_sudan_the_national_general_education_policy_2017_2027_eng.pdf
- Republic of Uganda. (2001). *Universities and Other Tertiary Institutions Act* https://policies.mak.ac.ug/sites/default/files/policies/001_UNIVERSITIES_%20AND_OTHER_TERTIARY_INSTITUTIONS_ACT.pdf

- Republic of Uganda. (2007). *The Equal Opportunities Commission Act*. <https://eoc.go.ug/eoc/wp-content/uploads/2020/04/THE-EQUAL-OPPORTUNITIES-COMMISSION-ACT-2007.pdf>
- Republic of Uganda. (2015). *Public Finance Management Act*. https://www.ugandainvest.go.ug/wp-content/uploads/2016/02/Uganda_Public_Finance_Management_Act_2015_3.pdf
- Republic of Uganda. Ministry of Education and Sports [MoES]. (2016). *Gender in Education Sector Policy*. https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/uganda_gender_in_education_sector_policy.pdf
- Sifuna, D. (2006). A Review of major obstacles to women's participation in higher education in Kenya. *Research in Post-Compulsory Education*, 11(1), 85–105. doi:10.1080/13596740500507995
- Syomene, A. & Kindiki, J. (2015). Women Education and Economic Development in Kenya: Implications for Curriculum Development and Implementation Processes. *Journal of Education and Practice*, 6(15), 38-43.
- UNESCO. (2000). *The Dakar Framework for Action: Education for All: Meeting Our Collective Commitments*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147>
- UNESCO. (2020). *Towards universal access to higher education: international trends. UNESCO-IESALC*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375686>
- United Nations. (1948). *Universal Declaration of Human Rights*. <https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/2021/03/udhr.pdf>
- Wamahiu, S. P. (2011). *Educate more girls today for a better Kenya*. Talk presented at the Global Action Week- Big Story Campaign at Milimani primary school, Nairobi on 6th May 2011.



*El papel de las científicas marroquíes
en la reconfiguración del imaginario
sobre la mujer y la ciudadanía*

*The role of Moroccan women scientists in reshaping
the imaginary about women and citizenship*

Barbara Rostecka*

DOI: 10.5944/reec.45.2024.39442

Recibido: 9 de enero de 2024
Aceptado: 27 de febrero de 2024

* BARBARA ROSTECKA: Profesora del Departamento de Sociología y Antropología de la Universidad de La Laguna y profesora tutora en la UNED de Tenerife, secretaria técnica de la Cátedra Cultural Globalización, Migración y Nuevas Ciudadanías. Trabaja las líneas de investigación centradas en las migraciones, cambio social y cultural, educación. Todas éstas vistas desde la perspectiva de los derechos humanos y género.
Datos de contacto: E-mail: brosteck@ull.edu.es, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2779-6128>

Resumen

Los movimientos feministas en Marruecos han pasado por varias fases y han experimentado con diversas tácticas de lucha para mejorar la situación de las mujeres. Hablamos en general sobre los movimientos feministas, ya que la etiqueta «lucha por la igualdad de género», de entrada, implicaría una forma de imposición del pensamiento occidental y una imperdonable pérdida del carácter genuino de este proceso. Lo que pretende describir este artículo se refiere a una de las últimas apuestas de este complejo movimiento que llevan a cabo las intelectuales marroquíes. En general, se trata de calibrar los nuevos aspectos conceptuales o la apuesta cultural que aborda los componentes identitarios tradicionales y sus efectos en el proceso estudiado. En concreto, este artículo expone los resultados que sintetizan los principales hallazgos del proyecto INTRAPI y los obtenidos durante una estancia de investigación en la Universidad de Mequínez. Se describen elementos de formación de la personalidad intelectual y cultural de las lideresas feministas marroquíes a partir de su papel en la universidad y en el ámbito comunitario del País. Los principales resultados de las entrevistas realizadas señalan que el deseo de establecer la legitimidad de las demandas de las mujeres en una sociedad profundamente misógina, y en medio de un movimiento político radical que todavía considera el enfoque de género como perturbador, se desarrolla en tres vertientes. La primera de estas se refiere al acceso de las mujeres a la esfera pública, la segunda a la redefinición de los preceptos religiosos, y la tercera a la redefinición de la identidad del feminismo marroquí.

Palabras clave: identidad; movimiento feminista; Marruecos; universidad; democracia

Abstract

Feminist movements in Morocco have gone through various phases and experimented with different tactics of struggle to improve the situation of women. We speak in general about feminist movements, since the label "struggle for gender equality" would, from the outset, imply a form of imposition of Western thought and an unforgivable loss of the genuine character of this process. What this article seeks to describe concerns one of the latest stakes in this complex movement being pursued by Moroccan intellectuals. In general, it is a matter of gauging the new conceptual aspects or cultural stakes that address the traditional identity components and their effects on the process under study. In particular, this article presents the results synthesising the main findings of the INTRAPI project and those obtained during a research stay at the University of Meknes. It describes elements of the formation of the intellectual and cultural personality of Moroccan feminist leaders based on their role in the university and in the Moroccan community. The main results of the interviews conducted indicate that the desire to establish the legitimacy of women's demands in a deeply misogynist society, and in the midst of a radical political movement that still considers the gender approach as disruptive, is developing in three ways. The first of these concerns women's access to the public sphere, the second the redefinition of religious precepts, and the third the redefinition of the identity of Moroccan feminism.

Keywords: identity; women's movement; Morocco; university; democracy

1. Introducción

En este trabajo se aborda el tema del liderazgo de las científicas marroquíes y sus diferentes implicaciones en las transformaciones sociales del País. El interés por este asunto surgió durante el desarrollo del proyecto autonómico INTRAPI, que entre 2021 y 2023 ha conseguido notables resultados en la aplicación y evaluación de las políticas de igualdad en las universidades canarias y africanas. Uno de los factores que, sin duda, ha incidido en estos resultados ha sido la fase previa, que ha consistido en la construcción de redes entre las universidades canarias y africanas a través del impulso de las metodologías colaborativas innovadoras aplicadas a los contextos universitarios. Durante los encuentros realizados para fortalecer estas redes enseguida quedó patente la idiosincrasia de los sujetos que estaban detrás de las realidades sociales investigadas. Ha sido en este contexto en el que surgió el primer esbozo del objeto del estudio que se presenta. La precisión de las preguntas acerca de la naturaleza de la autoridad y género de la identidad de las científicas marroquíes ha podido avanzar durante la segunda fase de la investigación, que ha sido realizada durante la estancia de investigación en la Universidad de Moulay Ismail en Marruecos a lo largo del mes de septiembre de 2023.

Cabe destacar que las preguntas por *modus operandi* de las científicas marroquíes han sido calibradas en función de las circunstancias que las mismas protagonistas han definido como relevantes. Dos de estas circunstancias se han revelado al mismo tiempo, y ha sido al manifestarse la relación entre los cambios legislativos y los cambios en las cosmovisiones religiosas. Por otro lado, el alcance de los cambios y su resonancia social apuntaban a la importancia de la relación entre las reconfiguraciones ideológicas y la sociedad civil. Esta tríada –legislación, religión y sociedad civil–, que enmarca y activa los procesos de cambio social que protagonizan las científicas marroquíes, es lo que describe este trabajo.

El aporte de este trabajo consiste en visualizar las agencias feministas de las lideresas marroquíes a partir de los elementos culturales que ellas mismas indican como importantes. Esta perspectiva implica analizar los significados sociales teniendo en cuenta la perspectiva de los sujetos que participan en su creación, de acuerdo con el «coeficiente humanístico» (Znaniński, 1992).

A continuación, este artículo expondrá el marco teórico y los detalles del método que ha seguido para recabar datos y analizar el problema antes definido. En general se trata de un trabajo cualitativo que aprovecha la observación participante y las entrevistas en profundidad. El marco teórico parte del concepto de la identidad, pero lo ensancha de acuerdo con las discusiones críticas que indican que la identidad no es sino una forma de darnos cuenta nosotros mismos a partir de las redes de interlocución en que estamos insertos y crear nuestras propias narrativas culturales (Benhabib, 2006). La exposición de los resultados de los análisis se desarrolla a través de tres puntos clave que se corresponden con tres hitos de las narrativas culturales de las intelectuales feministas marroquíes: su lugar en la estructura social, sus posicionamientos respecto a las imposiciones religiosas, y su aporte en la creación de la ciudadanía moderna.

2. Metodología

El objetivo de este trabajo parte del proyecto autonómico I+D con acrónimo INTRAPI desarrollado entre 2021 y 2023 (PROID2021010150/DGU.PROY.20) y que continuaba

el proyecto anterior conocido como CIMPI (ProID2017010133). Más concretamente, este trabajo profundiza en el objetivo «fortalecer el papel de las universidades en cada territorio desde su compromiso con las políticas de igualdad a través de la transferencia a la sociedad, de modo especial a través de ONGs, el tejido productivo y los gobiernos locales». A partir de este interés general se pretende describir el rol de las científicas en los cambios legislativos y su relación con la sociedad civil. Se trata de una aproximación cualitativa que aprovecha técnicas tradicionales de recogida de datos como la observación participante y las entrevistas en profundidad. La primera de estas técnicas comenzó a desarrollarse de forma paralela al proyecto INTRAPI antes mencionado. En este período han sido establecidos contactos con tres centros marroquíes: Universidad Hassan II de Casablanca, Universidad Moulay Ismaïl y Universidad de Universidad Ibn Zohr. En total, entre 2018 y 2023 han sido organizadas cinco jornadas que permitieron una interacción directa con las profesoras y profesores de las instituciones mencionadas. La profundización en los temas que surgieron durante aquellos debates ha sido posible gracias a la estancia de investigación en la universidad de Ismael Moulay en Meknés durante el mes de septiembre de 2023 y el contacto directo con las lideresas del grupo TANIT, uno de los más antiguos equipos de investigación sobre la mujer y género en Marruecos. La consolidación de este equipo nos remite al año 1992 y la labor de Fatima Mernissi que, en aquel momento, ya estaba iniciando sus proyectos conocidos como «sinergias cívicas» y «caravanas cívicas». TANIT ha sido inspirado por Mernissi y conserva hasta hoy su carácter interdisciplinar, dialogante y una clara vocación social: «es un grupo que acompaña a las mujeres y sus reivindicaciones. Todas nuestras investigaciones tienen esta perspectiva reivindicativa y sirven para alumbrar las discusiones sobre los problemas sociales con argumentos científicos. De hecho, los temas de la investigación se configuran a partir de la actividad reivindicativa de las asociaciones por los derechos de la mujer o los debates en el parlamento» (Z. L.). Sus objetivos pretenden generar, acumular y difundir estudios sobre la situación de las mujeres en Marruecos con el fin de promover la igualdad y participación activa de ellas en los procesos de desarrollo del país. Desde este equipo se promovieron debates que dieron frutos en forma de publicaciones como: *La femme marocaine et la Moudawana* (Tanit 1996). Más adelante abordaron temas como: violencia de género, participación de las mujeres en la historia o arte, situación de la mujer rural, participación en el desarrollo, representaciones en el discurso, acceso al poder y representación de la mujer en la academia. Entre las investigadoras merecen especial mención: Zohra Lhioui, Amal Chekrouni, Fatma Larouz, Ouafae Bouzekri, Merièm Sghir, Fouzia Mokhtari, Samir Jaafari, Saadia Aoudry, Najia Bousdraoui, Nouredine Harrami, Nadia Lachiri, Chama Ami, Khalid Taher, Abdennour, Jamila El Kilani, Fouzia Mokhtari, Nouredine Harrami¹.

A lo largo de la estancia en Marruecos se han realizado entrevistas en profundidad con ocho científicas, encuentros con cuatro asociaciones en los cuales, en total, han participado 19 personas, y dos reuniones con el Decano de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas e investigadoras de la Universidad mencionada.

Las asociaciones con las que se han mantenido las reuniones de trabajo han sido: *Tanit* – grupo de investigación pluridisciplinario sobre la mujer; *Iniciative pout la Promoción de Droits de Femmes*; *Association IFKER pour Educación l’environment et développement durable*; y *Association pour la Protection de la Famille Marocaine*

¹ Ver: https://www.academia.edu/5061525/Qui_est_TANIT

En la elaboración de este estudio se ha tenido en cuenta la necesidad de acercarse a las fuentes bibliográficas que abordan las interpretaciones de las y los investigadores marroquíes o de su círculo cultural próximo. Este paso ha sido realizado a través de las consultas del archivo del grupo Tanit y de la biblioteca del Ministère des Habous et des Affaires Islamiques en Meknès. El empleo de este criterio, junto con la adopción de la perspectiva de las personas entrevistadas, pretende resaltar los elementos genuinos del proceso investigado y es ejemplo del empleo del *coeficiente humanístico* (Znaniecki, 1992). El principio que considera que todos los hechos sociales son creados por actores sociales a partir de su subjetividad y su comprensión depende del grado de acercamiento del investigador a la perspectiva investigada. Por ello, en este estudio se trata de comprender cómo los otros ven el mundo. Por otro lado, hacer uso extensivo de la bibliografía creada por los y las autoras no europeas también se suma a lo propuesto por Lander (2000) y Gil Araujo (2023): minimizar la reproducción de las lógicas coloniales tan visibles en la construcción y difusión del conocimiento.

3. Marco teórico

En cuanto a la cuestión de partida, — el papel social de las mujeres académicas y los movimientos feministas por la igualdad de oportunidades en Marruecos —, hay que señalar que se trata de un tema cuya importancia ha sido puesta de manifiesto en varios trabajos. Así, en el «Informe sobre el estado de la igualdad y la paridad» (Actualidad Internacional Sociolaboral, 2015) se indica que, en la lucha por la igualdad de las mujeres en Marruecos, más que promover las reformas legislativas, urge desterrar los estereotipos negativos y la «inferioridad aceptada» de las mujeres marroquíes. Los autores de este informe entienden que es una labor que deben asumir las élites culturales, ya que en su obra se inscribe la tarea de crear nuevos imaginarios sociales. Otros añaden que la participación de las mujeres en el ámbito educacional es el segundo pilar del cambio social en Marruecos, después del acceso de la mujer al mercado de trabajo (Hilay y Vallejo Peña, 2016; Llorent- Bednar, V. y Cobano-Delgado Palma, V. (2011). En respuesta a estos imperativos El Khamsi y Parejo Fernández (2023) desarrollan estudios que documentan el aporte de las académicas marroquíes en el proceso de democratización.

La siguiente cuestión, de naturaleza epistemológica, ha sido la que más controversias ha suscitado. En líneas generales, el tema de cómo afrontar teóricamente la actividad de las mujeres intelectuales marroquíes, se aborda en la literatura científica a partir de los estudios sobre los nuevos movimientos sociales. Se trata de una perspectiva que surgió en los años 80 y que relaciona el cambio social con la construcción de nuevas identidades. El mérito de este enfoque ha consistido en crear conceptos que acabaron con la tradicional separación entre lo individual y lo colectivo en la vida cotidiana. Concretamente, la vinculación del nivel micro y macro de la vida social, ha sido posible tras la demostración de que las motivaciones de los sujetos sociales y el deseo de cambiar sus formas de vivir son las referencias que activan las movilizaciones sociales. Las aportaciones más importantes destacaron que lo que activa las acciones sociales son las experiencias vitales y los procesos de subjetivación, es decir, procesos de elaboración de los significados de estas experiencias (Johnston, Laraña y Gusfield, 1994; Melucci, 1999). También existen estudios que subrayan la importancia de los lazos de amistad y de las redes personales en los procesos de creación de la motivación de pertenencia a las organizaciones políticas (Della Porta, 1998). Por último, se ha demostrado que existen

atributos que enfatizan la identificación y que las pertenencias sociales son esenciales en la construcción de las identidades (Giménez, 2005). Se trata de la pertenencia a una variedad de colectivos o grupos, lo que formaría una red de pertenencias sociales que se refleja en la identidad de rol o de pertenencia.

Así, en este nuevo paradigma de visualizar el rol de los sujetos y de la subjetivación han prosperado conceptos clave como la identidad individual, la identidad colectiva, y la sociedad civil. Otro de los conceptos que más ha prosperado en esa perspectiva son los «marcos de referencia», es decir, sistemas o redes de individuos y organizaciones que crean narraciones y discursos capaces de redefinir contextos de la modernidad (Laraña y Gusfield 1994). Todas estas categorías han vertebrado los ejes de los trabajos más destacados sobre los cambios sociales y han inspirado las más variadas interpretaciones sobre las relaciones entre los individuos y la realidad de las sociedades contemporáneas (Beck, 2004; Castells, 1998; Melucci, 1999; Touraine, 2002; Sztompka, 2002). Es una perspectiva que también adoptan las investigadoras marroquíes que publican en Europa (El Khamsi, 2017, Pérez Beltrán, 2006).

Al respecto, El Khamsi (2017), en su estudio sobre la identidad del feminismo en Marruecos, menciona dos situaciones de la reciente historia de Marruecos que dieron pie a la reconfiguración del imaginario sobre la mujer:

«En efecto, el tema de la identidad estuvo muy presente en los dos grandes debates que hemos mencionado. En el primero se consideraba impensable la reforma de la Mudawana² los ulemas lo consideraban una tarea que no incumbía a las militantes feministas y estas, por vez primera, trataron de buscar en la religión misma los argumentos para defender sus demandas. Se planteó el tema de la identidad porque el argumento de los que se oponían a la reforma de la Mudawana era proteger la sociedad de la depravación y del desvío. En el segundo debate, en contra del PANIFD, que los opositores consideraban una importación occidental, una imposición externa peligrosa para la sociedad, volvió a surgir el tema de la identidad, como pretexto para frenar el cambio». (El Khamsi, 2017, p. 28)

Sin embargo, la conceptualización teórica que desarrollan los estudios creados en las universidades del entorno árabo-musulmán, apuntan que es un concepto muy polémico en una sociedad que apenas ha comenzado la discusión sobre su modo de entrar en la modernidad, y en la cual no se dió el proceso de la individualización (Bissani, 2017; Bessis, 1994; Mernissi, 1992). De hecho, es ahora cuando las científicas marroquíes practican la escritura a modo de grandes pioneras de las definiciones de la situación de la mujer como Wirginia Woolf en Europa. Este es el caso de Guessous³ (2022) o Lamrabet

2 Mudawana, o Código Marroquí de Estatuto Personal, regula la vida privada de toda la población musulmana marroquí y ha sido creado entre 1957 y 1958. Uno de los principales redactores fue Allah El Fassi, jefe nacionalista que pretendía liberalizar las ideas más retrógradas del islam. Argumentaba que la Sharía, es decir, la ley tradicional musulmana basada en el Corán, los dichos y opiniones proferidos por el profeta Mahoma (hadith) y su actitud, puede adaptarse a todos los tiempos. A él se atribuye la afirmación de que la adaptación es posible sin alejarse del Corán. Entendía que es posible eliminar la poligamia, limitar el repudio o acabar con el contrato matrimonial, aunque en ningún caso se pueda equiparar los dos sexos. Según él, la mujer presenta refugio de lo auténtico y guardiana de los valores de la sociedad (Bessis, 1994). (Aclaración de la autora)

3 Nouzha Guessous es bióloga médica, investigadora en derechos humanos y bioética. Fue profesora de la Facultad de Medicina y del Hospital Universitario de la Universidad Hassan II de Casablanca y presidenta del Comité Internacional de Bioética de la UNESCO (2005 - 2007). Formó parte de la Comisión Real Consultiva

(2022) que acuden a la literatura como herramienta que les permite desarrollar la subjetividad femenina marroquí. El dramaturgo Ksikes, en el prólogo del libro autobiográfico de la primera de las autoras mencionadas, lo define así:

«Este deseo de escribir sobre una experiencia colectiva desde su propio punto de vista también le sirvió para que se construyera, por el camino, el tejido de una subjetividad asumida. El resultado no ha sido la expresión de una opinión individual, sino el despliegue de su pensamiento como sujeto autónomo consciente de sus elecciones». (Guessous, 2022, p. 8)

Las feministas marroquíes también se nutrieron de las grandes escritoras orientales, como Nawal Saadaoui, Fahima Charafeddine, Farida Nakkache, o de los feminismos europeos y occidentales en general, especialmente después del «Mayo del 68» francés. Gracias a todos estos movimientos, el feminismo marroquí ha podido desarrollar su carácter universalista y sus propios métodos de trabajo (Ryad, 07/10/2021).

Si nos acercamos a analizar las influencias de este amplio abanico de las fuentes de construcción de la conciencia de lo femenino en Marruecos, podemos observar una serie de procesos de permeabilidad entre diferentes esferas de la cultura (leyes, creencias, lealtad al ideal del grupo nacional) y reconfiguraciones de sus significados a partir de las reivindicaciones feministas. Esta dinámica social representa un singular diálogo que se corresponde con la definición de la identidad acuñada por Benhabib:

«Ser y convertirse en uno mismo es insertarse en las redes de interlocución; es saber cómo responder cuando se es interpelado y saber cómo interpelar a los demás (...) en el sentido heideggeriano de 'arrojamiento' como Geworfenheit: nacemos en redes de interlocución o redes narrativas, desde relatos familiares y de género hasta relatos lingüísticos y los grandes relatos de la identidad colectiva». (Benhabib, 2006, p. 45)⁴

Esta perspectiva, además de ayudar a entender mejor los mecanismos de construcción de la identidad de las mujeres marroquíes, también permite unirla con los procesos del nivel macro, ya que propone ver que «en sí mismas, ni las culturas ni las sociedades son holísticas, sino que son sistemas de acción y significados polivocales, descentrados y fracturados, que abarcan varios niveles» (Benhabib, 2006, p. 61).

Otra cuestión específica para los procesos que se intentan abordar en este estudio se refiere a la controversia acerca del concepto del feminismo y los planteamientos sobre la igualdad de género. Esta impugnación de los términos tan occidentales se inscribe dentro de las luchas contra el colonialismo y el posterior cuestionamiento del imperalismo neoliberal. Como alternativa, Hamdani (2019), Hamdami y Sciara (2011) propone, siguiendo la tradición lacaniana, emplear el término de la *otredad* para describir una subjetivación que preserva las características genuinas de las mujeres de diferentes latitudes geográficas y sociales:

«Lacan, al insistir en la importancia estructural de la alteridad, libera al Otro del que la mujer sería el prototipo, de cualquier pensamiento belicista y asimilacionista. Mantener este campo, llamado 'femenino', diferenciado del campo aclamado como 'masculino' resulta crucial para la propia

encargada de revisar el Código de Familia (2001 - 2004). Durante los debates, a menudo acalorados, se la comparó con el *houdhoud*, la «abubilla» de la historia coránica. Este momento, especial en su vida, la llevó a replantearse su historia personal.

4 Traducción propia.

universalidad. Los hombres dominantes proponían un modelo único a las mujeres que querían unirse a ellos, un modelo que se pretendía universal y al que o se adherían o volvían a sus cacerolas. Del mismo modo, ciertas feministas proponen un único modelo a las mujeres de todo el mundo: o se suman a él o vuelven a sus costumbres 'sumisas'». (Hamdani, 2019, p. 3)

Según Hamdani, el uso de la locución «la igualdad» sin más distinciones, puede alimentar debates estériles. En cambio, el término «la alteridad» nos permite liberarnos de la jerarquización de las posiciones y de su tratamiento en términos de más y menos. Por último, hablando de la especificidad del feminismo marroquí, no se puede obviar a Fátima Mernissi (1992; 1995; 1999; 2001; 2005). Sus estudios sobre las relaciones entre la ideología sexual, la identidad de género, y el status de la mujer en el Islam y en Occidente suponen un hito en la historia del pensamiento contemporáneo. Haciendo referencia a su obra *Sueños en el umbral* (1995), proponemos definir la identidad del feminismo marroquí como feminismo de los tres umbrales. Los umbrales a los que nos referimos tienen que ver con tres franjas culturales que influyen en los procesos de subjetivación de ese otro genérico. Se trata de una serie de nomos, es decir, de un conjunto de elementos culturales como normas, leyes, valores que hasta hoy determinan la reproducción cultural en Marruecos (Abdeslam Himer, 2008). La tríada de las condiciones culturales en la cual enmarcamos la otredad de las feministas marroquíes está conformada por tres umbrales: su frágil lugar en la estructura socioeconómica, la imposición de la religión musulmana, y la discusión sobre la emergente ciudadanía marroquí enfrascada en el binarismo oriente-occidente, por último. Son estos otros genéricos que marcan las metas, ritmos y diálogos cuyas proyecciones forman la base de las reelaboraciones de los sentidos de las acciones de las feministas marroquíes. Son realidades históricas de las cuales surge la conciencia. Son realidades que interpelan y surten de atributos culturales a las feministas del país de Shéhérazade. Y por todo esto son también marcos dialécticos de los proyectos de filiación feminista en Marruecos, porque, como menciona Benhabib, los relatos culturales conforman una especie de la mirada continua del Otro que transmite que eres diferente, te interpela a definirte y redefinirte como diferente:

«Ser y convertirse en un sí mismo es insertarse en las redes de interlocución; es saber cómo responder cuando se es interpelado y saber cómo interpelar a los demás. En términos estrictos, jamás nos insertamos realmente, sino que nos vemos arrojados en estas redes de interlocución en el sentido heideggeriano de 'arrojamiento' como Geworfenheit: nacemos en redes de interlocución o redes narrativas, desde relatos familiares y de género hasta relatos lingüísticos y los grandes relatos de la identidad colectiva. Somos conscientes de quiénes somos aprendiendo a ser socios conversacionales en estos relatos». (Benhabib, 2006, p. 45)

4. Agenda del movimiento feminista en Marruecos: apuntes sobre sus condicionantes históricos y culturales

Las agendas feministas apuntan que la primera intervención para mejorar las condiciones de vida de las mujeres en Marruecos tuvo lugar en la década de 1930, cuando el Rey aprobó el derecho a la educación de las niñas. Esta primera reforma a favor de las mujeres

era también el primer paso de la mujer hacia la esfera pública. Este cambio ha provocado una cadena de nuevas reivindicaciones y victorias, sobre todo en el campo de los derechos civiles (Hamdani y Sciara, 2011). Una de las mayores victorias ha consistido en establecer la obligatoriedad de la enseñanza de los niños de 7 a 13 años en la Constitución del 13 de noviembre de 1963 (El Khamsi, 2012). En la misma época surgen las primeras asociaciones de mujeres como Akhawat Assafa (Las Hermanas de la Pureza) que reúnen a un gran número de seguidoras. Estas asociaciones comienzan a crear las alianzas con los partidos políticos más importantes de la época y crecen sus expectativas de aumentar su representación política (Ryadi, 07/10/2021). Sin embargo, muy pronto entre las que formaban esta primera ola de feminismo surgió la conciencia de su doble dependencia. Tras no cumplirse la promesa de las alianzas, las integrantes del movimiento feminista llegaron a la conclusión de que la opresión que sufren parte del Protectorado francés, por un lado, y del oportunismo político de los partidos tradicionales por otro:

«Durante esta experiencia feminista, y cuando el feminismo vinculado a los partidos políticos se agotaba, las mujeres sindicalistas tomaron el testigo y marcaron el paso con la creación, en 1960, de la primera organización independiente de mujeres que fue la Unión Progresista de Mujeres de Marruecos, creada en el seno de la primera central sindical marroquí, la UMT, formada cinco años antes en la clandestinidad para escapar de la represión de las autoridades francesas que prohibía a los marroquíes crear sus propios sindicatos. Así, las mujeres estuvieron presentes en todos aquellos momentos difíciles tanto de la lucha nacional por la liberación, como de la lucha social dentro de los sindicatos». (Ryadi, 07/10/2021)

El Khamsi (2017) distingue dos fechas importantes en el movimiento feminista en Marruecos: 1992 y 2004. La primera de estas se relaciona con la campaña del millón de firmas que ha sido promovida por militantes de las asociaciones de mujeres y que ha desembocado en una serie de enmiendas al Código de Estatuto Personal (CEP) en 1993. Aunque las enmiendas no han sido suficientes, se considera que el logro más significativo de este período ha consistido en abrir paso a la formación del movimiento femenino, que en oposición al movimiento feminista occidental entendía que la cuestión de la mujer y la problemática de la igualdad se inscribe dentro de un marco de lucha general que incumbe al conjunto de la sociedad:

«Así, por movimiento femenino, designamos el conjunto de las organizaciones femeninas voluntarias que, según sus programas y discursos ideológicos, apuntan a la defensa de los derechos de la mujer dentro de un marco de lucha general, cuyo objetivo es la instauración de los Derechos Humanos, ensanchar las libertades públicas y garantizar la igualdad entre ambos sexos». (Chafai, 1997, p. 48)

El Movimiento femenino respondía al clima general de cambios en Marruecos. Por un lado, se ha profundizado en la paradoja provocada por el acceso al mercado de trabajo de las mujeres o, en general, su integración en el proceso de producción, y falta de su reconocimiento en el marco cultural. Por otro lado, la acción social, y, por lo tanto, el ejercicio efectivo de la ciudadanía, se inscribió dentro del marco cultural global que ofrecen los derechos humanos.

La segunda fecha (2004) conmemora los resultados de las polémicas acerca del Plan d'Action National pour l'Intégration de la Femme au Développement (PANIFD), que han

conducido a la formulación de un nuevo Código de la Familia (CF) conocido también como Mudawana. Resulta importante recordar que todas las movilizaciones promovidas contra los sistemas normativos en Marruecos eran, en esencia, movimientos contra las leyes cuya fundamentación proviene de escrituras religiosas. Recordemos que:

«(...) las estructuras culturales, de conocimiento y del pensamiento que produce la sociedad marroquí están basadas sobre fundamentos cognitivos y teóricos, así como conductuales inspirados en esta religión. Por otra parte, las leyes constitucionales del País siguen vinculando a Marruecos con el Islam como referencia oficial y como marco que dibuja los contornos y los rostros del poder oficial, así como de la oposición política». (El Mouden, 2018, p. 2)

En estas alianzas y sus rupturas, que actúan como partes discursivas y que surten de elementos simbólicos a las emergentes subjetividades femeninas, se inscribe la siguiente interpretación de los testimonios de las personas entrevistadas para esta investigación. La sistematización de esta resumida agenda obedece a tres puntos ya mencionados y que se corresponden con tres hitos de las narrativas culturales de las intelectuales feministas marroquíes: su lugar en la estructura social, sus posicionamientos respecto a las imposiciones religiosas, y su aporte en la creación de la ciudadanía moderna.

4.1. Acceso a la formación como motor de arranque de las transformaciones estructurales del país

Si hablamos del liderazgo de las mujeres, es decir, de su capacidad de intervenir en el espacio social, necesariamente tenemos que abordar la posición de las mujeres en la estructura económica, social y cultural del país. Y en un país como Marruecos es un proceso que apenas ha comenzado. De acuerdo con el mapa «Mujeres en la política: 2023», creado por la Unión Interparlamentaria (UIP) y ONU Mujeres (2023), en la Cámara baja de este país las mujeres componen apenas el 24,3 % y en el Senado forman apenas 11,7 % del conjunto. De acuerdo con nuestras informantes, las actividades estratégicas para la economía siguen siendo dominadas por los hombres. Este es el caso de la gestión de las aguas que en Marruecos se distribuye entre propietarios privados de pequeños embalses e infraestructuras menores y el gobierno que gestiona recurso mayor, como los ríos.

4.1.1. Alfabetización

La línea más clara del progreso en la igualdad se refleja en el acceso a la formación y posteriormente, el desarrollo de las carreras académicas de las mujeres marroquíes. En general, el sector educativo en Marruecos ha experimentado en las últimas décadas un crecimiento significativo. Se observa un mayor número de alumnos graduados, una mejora de las tasas de alfabetización y también acceso más igualitario de hombres y mujeres a la enseñanza de todos niveles.

Tabla 1.
Indicadores de escolarización en Marruecos (2018)

Tasas de escolarización	Mujeres	Hombres	Total
Preescolar	43,74 %	50,86 %	47,40 %
Primaria			99,01 %
Secundaria	64,50 %	64,49 %	64,49 %
Enseñanza superior	35,70 %	36,16 %	35,94 %

Fuente: Elaboración propia a partir del Informe ICEX España Exportación e Inversiones (2020)

Mayores niveles de formación es una forma muy efectiva para aminorar la violencia contra las mujeres (Chekrouni, 2011). La alfabetización y educación primaria de la población rural también ha desembocado en uno de los más importantes procesos de la modernidad y que consiste en convertir a las mujeres en sujetos sociales capaces de participar en la vida política del país (Aoudry y Bouzekri, 2011). «Saber leer significa, sobre todo, poder interpretar el Corán, que en ningún lugar habla del velo o permite agredir a la mujer» (N. H).

4.1.2. Socialización

Es importante señalar que la escuela educa e imparte conocimientos, pero, sobre todo, se convierte en el lugar donde se puede socializar la mentalidad de cambio. A la universidad vienen personas muy distintas: chicas de los pueblos pequeños y ciudades grandes, hijas de familias humildes y muy ricas. En este ámbito se crea especie de una nueva abrazadera cultural dónde todos interactúan, despiertan curiosidad y se automotivan:

«La universidad es la toma de conciencia. Ya no estás ni con tu madre ni con tu abuela, sino que sales con tus amigas a la ciudad, viajas. (...) Puedes comparar los derechos de la mujer de antes y de ahora, de aquí y de otras partes. Después de esta experiencia es imposible que vuelvas a reproducir discurso de tu abuela.» (N. H.)

4.1.3. Internacionalización de las carreras

Conviene resaltar que todas científicas que han accedido a colaborar con esta investigación han desarrollado una buena parte de su formación en el extranjero. Realizar los ciclos de máster o doctorados en Francia, o incluso Estados Unidos u otros centros de reconocido prestigio, es algo muy habitual en Marruecos. Acceso a la formación en el extranjero forma parte del proceso de modernización del país, es un efecto más palable, después del comercio, de los efectos de la globalización y señala marcos de socialización absolutamente nuevos.

Sin embargo, de acuerdo con nuestras informantes:

«Liderazgo de las mujeres depende de la influencia de las mujeres en la sociedad y no todas mujeres son progresistas (...) porque, simplemente, en muchos casos no quieren exponerse a los peligros que conlleva la actividad de militancia feminista. Y para que las cosas cambien las mujeres tienen que cultivar su responsabilidad de ser partícipe de cambio.» (Z.L.).

Por otro lado, se indica que hasta ahora las mujeres científicas en Marruecos ni se asoman a la equidad en tanto que su acceso a los puestos de responsabilidad está muy limitado:

«En este momento entre todas las universidades marroquíes hay solo tres dirigidas por las rectoras. Existe una discriminación en acceso a las plazas de mayores prestigios que hasta ahora están vinculadas a los partidos políticos.» (M.H.)

4.2. Religión en los debates feministas: el opuesto que ofrece fuentes de nuevos símbolos de la feminidad y argumentos para las reformas legislativas

De la revisión de la bibliografía acerca de la relación entre feminismo e Islam desprende que es una relación que polariza grupos sociales por transmitir mensajes contradictorios acerca de los cimientos culturales más importantes para los habitantes del oriente y oriente medio. Mientras para unos es un oxímoron para otros es la fuente de símbolos que permite redefinir el imaginario sobre la mujer. En la mayoría de los casos esta relación se aborda bajo rótulo del *feminismo islámico* y se remonta al año 1994. En este primer momento Afsaneh Najmabadi describió el feminismo islámico como un «movimiento de reforma que se abre al diálogo entre personas religiosas y feministas laicas» (Moghadam, 2006). Como señala Lamrabet (2022), el feminismo islámico surgió como una necesidad urgente de hablar sobre las cuestiones que enojan a los musulmanes tradicionales en referencia a las reivindicaciones de mujeres. Según esta autora, es necesario aclarar, rectificar, aunque también denunciar la infravaloración de la mujer en la tradición musulmana. Hace falta aclarar la confusión entre el mensaje espiritual de los textos sagrados y su interpretación institucional ortodoxa. Resulta necesario rectificar la enorme cantidad de prejuicios sexistas y las difamaciones de las mujeres que impregnan las tradiciones inseparables de la religiosidad. Por último, urge denunciar toda clase de desvalorizaciones de las mujeres: poligamia, repudio, lapidación, desigualdad a la hora de heredar, prohibición del matrimonio con no musulmanes, violencia contra las mujeres, imposibilidad para acceder a los altos puestos de mando. Según Moghadam (2006), se puede hablar de dos tipos de feminismo islámico según la reacción y respuesta ante las promesas de los líderes religiosos. El primer de los grupos engloba a las feministas que se sienten defraudadas después de haber creído en el proyecto islamista y el segundo se refiere a los grupos que desde principio rechazaron los intentos de apropiación por parte de la cúpula centrandos sus esfuerzos en la reinterpretación de la religión de una manera diferente a la concebida por los Islamistas; en este grupo Moghadam inserta a Fátima Mernissi, Rifaat Hassan, Azizah al-Hibri, y Sisters in Islam (Hermanas del Islam).

El polo opuesto de los grupos que barajan las posibilidades de ganar la causa feminista a partir de las intervenciones en el ámbito religioso, lo representa Tamzali que responde:

«El 'feminismo islámico' es un oxímoron, una impostura que se ha infiltrado no solo en las universidades, sino en organismos internacionales como la Unesco. Las instituciones europeas dedicadas al diálogo con los países del sur del Mediterráneo también han escogido el llamado 'feminismo islámico'. En España ya se conocen las posiciones ambiguas de la Casa Árabe, y ahora hay que añadir la de la Casa del Mediterráneo de Alicante. No nos engañemos. El feminismo es una ideología de liberación y el Islam es de obediencia». (Tamzali, 2011)

También existe un planteamiento alternativo a este binarismo atrapado entre laicismo y religiosidad, la modernidad y tradición. Esta tercera vía da relevo a la cuestión religiosa en el sentido de ver en ella una posibilidad de desarrollo del pensamiento Islamista decolonial (Adlbi Sibai, 2016). Según este enfoque, la incompatibilidad entre feminismo e Islam ha sido declarada desde una posición colonialista y refleja Islamofobia que debería ser objeto de una sospecha:

«(...) una sospecha que nace desde la perspectiva de una pensadora musulmana decolonial, comprometida con la búsqueda de una verdadera liberación multidimensional de todas y todos los individuos en general, y de las mujeres musulmanes en particular. Esta liberación pasa por una fase necesaria de ruptura dialéctica, epistemológica e imaginaria con la cárcel epistemológico-existencial impuesta por el sistema-mundo moderno/colonial que nos re-inserta sistemáticamente y estructuralmente mediante complejos mecanismos de apropiación y reapropiación en las variadas y variables estructuras del poder colonial.» (Adlbi Sibai, 2016, p. 11)

El trabajo de campo realizado para este artículo confirma que la cuestión de la religión es un punto de partida de la articulación de las reivindicaciones feministas. Independientemente de las creencias de cada una de las entrevistadas, se entiende que la mudawana es, simplemente, el marco de intervención más importante:

«Con la reforma de Mudawana en 2004 ha sido posible cambiar las relaciones dentro de la familia y relaciones de la mujer con la sociedad. Se ha logrado un cambio radical al equipar a la mujer con la misma responsabilidad que antes pertenecía solo al hombre. Con esta reforma la mujer se hizo visible.» (Z. L.)

Según todas las personas entrevistadas, el crecimiento de las adhesiones religiosas y el auge del feminismo islámico obedecen a esta lógica: rechazo de las ideas que provienen de los colonizadores, de los que han perturbado, los que han saqueado y los que han aniquilado la posibilidad del desarrollo genuino de Marruecos. En otras palabras «reforzamiento del mensaje religioso parte del proceso del repliegue de las identidades impuestas por el occidente» (Z.L.). Como recuerda una de las entrevistadas, «los musulmanes más radicales se crían y actúan en Europa y es un proceso que deriva del rechazo del otro por los europeos, tal y como lo escribió años atrás Amin Maalouf en su ensayo *Identidades asesinas*» (Z.L.). En Marruecos lo que se observa es el crecimiento de diversas formas de sufismo, es decir, de una espiritualidad que va más allá de las doctrinas. Sufismo en la versión de los últimos movimientos espirituales de Islam, posee una visión de la mujer más indulgente, más abierto a las indagaciones y posicionamiento de lo femenino, tal como lo expresa Lamrabet (2022).

4.3. Ciudadanía, modernidad y proyectos de la identidad rizomática de los movimientos feministas como respuesta al binarismo histórico del Oriente Medio

4.3.1. Posición intermedia entre oriente y occidente

Marruecos se describe como un país de múltiples contradicciones. Según Calarge (2008) la posición intermedia entre oriente y occidente es una de las condiciones históricas que más ha calado las conciencias de los habitantes de Marruecos. Se trata de una posición

que desde antaño agudiza la diferencia entre Europa y regiones orientales por convertirse estos últimos en tierras de contacto entre distintas culturas, pero también por ser objeto de lucha por influencia y dominio. Esta posición intermedia es lo que activa el repliegue de las identidades y cierta reticencia a la hora de adoptar términos como, por ejemplo, feminismo, como ha sido expuesto anteriormente. Pero los resultados más interesantes de estas contradicciones son las síntesis menos obvias y que devienen como resultados secundarios de los conflictos a los que estamos aludiendo, conflictos que desde otro orden de las cosas se pueden entender como motores de la modernización mecánica de la sociedad marroquí. Al respecto Chafai (1997) indica que el principal motivo de reducción de poligamia en Marruecos ha sido el auge de la construcción de pisos pequeños para las familias obreras. Nuestras informantes añaden que las repoblaciones de los terrenos, como Beni Melal, han creado comunidades que ni están apegadas a la tradición ni tienen que medirse tanto con las imposiciones de los Imanes. Estos nuevos núcleos poblacionales reúnen población muy variada que desarrolla dinámicas sociales de acuerdo con nuevas coyunturas. El mismo proceso se puede observar en grandes ciudades como Casablanca. Son lugares donde se ha desarrollado un modelo rizomático de ciudadanía, es decir, un modelo que representa múltiples formas y que surge a partir de algún elemento de los procesos sociales más amplios. La urbanización, el desarrollo de la industria turística, la implementación de grandes cadenas comerciales, la universalización de la moda y de la educación, son elementos del proceso de globalización neoliberal que parecen tener más influencia en las transformaciones de la mentalidad que cualquier otro elemento cultural.

4.3.2. Cooperación no gubernamental al desarrollo

Adlbi Sibai (2016) indica que la cooperación no gubernamental al desarrollo española en Marruecos ha participado en el fomento de discursos enfrentados entre grupos laicos e islamistas, reduciendo el escenario marroquí al binomio progresista moderno/Islamista conservador, e invisibilizando otros discursos sobre el feminismo y el Islam. De las entrevistas realizadas para este trabajo destaca que las políticas de desarrollo local surgieron a la par de los créditos que las instituciones internacionales iban concediendo a Marruecos. Esta misma circunstancia ha determinado los objetivos y falta de adaptación a la realidad marroquí:

«Hubo muchas contradicciones entre los objetivos de los proyectos de desarrollo. (...) En las reuniones de promoción de estos proyectos he visto participar, sobre todo a los hombres. Las mujeres se quedaban en casa continuando con sus pequeñas labores domésticas. Incluso las asociaciones de mujeres que trabajan en grandes ciudades perpetuaban los problemas porque no creaban proyectos que permitirían a las mujeres a salir de las casas. Los pequeños proyectos que se hacían consistían en la producción de pan u otra comida. Luego los hombres llevaban los productos al mercado para vender y probablemente se quedaban con las ganancias.» (N. W.)

4.3.3. Asociacionismo femenino

Durante la década de los 90 aparecen múltiples asociaciones femeninas. En 1992, se crean la AMDF y la Asociación Marroquí de las Mujeres Progresistas (AMFP), ambas se declaran independientes de toda corriente política. En 1993 la LDDF ve la luz y en

1995 Jossour, Forum de Mujeres Marroquíes. Una década después se multiplican las asociaciones feministas que luchan por los derechos de las mujeres y el desarrollo. En esta fase abundan las publicaciones e investigaciones sobre la mujer desde varias perspectivas, tanto en francés como en árabe (El Khamssi, 2012). Sin embargo, de las entrevistas realizadas desprenden varias advertencias relacionadas con su funcionamiento. En primer lugar, hay una marcada desproporción de las asociaciones que funcionan en grandes ciudades y una falta de estas en los medios rurales. También se menciona que las asociaciones suelen perpetuar los roles tradicionales ofreciendo cursos y actividades con escaso impacto en el empoderamiento de las mujeres. Por último, se indica que, en muchas ocasiones, la estructura de las asociaciones recuerda organizaciones familiares, donde existe una rígida división de las funciones y trabajo muy repetitivo.

4.3.4. Participación de las científicas en el asociacionismo

Acceder a la universidad por parte de las mujeres conjeturó a su vez la posibilidad de abrir nuevos campos de investigación. En los años noventa ha sido imposible que un hombre entrase en los hospicios de las mujeres o en casas donde han sido prostitutas las muchachas. Todo este trabajo de campo se pudo realizar gracias a las primeras mujeres que acaban de incorporarse a los grupos de investigación. Al mismo tiempo, «estas primeras investigaciones han permitido que se cree una conciencia sobre la situación de las mujeres y una sensibilidad de las investigadoras recién incorporadas» (I. K.). En esta época también se forma TANIT. La especificidad de este grupo de investigación consiste en su clara vocación para servir y acompañar a las mujeres en el desarrollo de sus reivindicaciones y toma de poder por parte de las mujeres. De hecho, los estudios realizados por este grupo se han desarrollado a partir del diálogo con otros agentes sociales, asociaciones de mujeres en este caso: «cada vez que surge necesidad o idea de proponer alguna medida en el parlamento, nosotras trabajamos y acompañamos a las asociaciones. Trabajamos sobre los temas que interesan a la sociedad» (Z.L.). Por otro lado, se añade que la formación de las asociaciones por parte de las investigadoras supone una garantía de innovación:

«Para mí y para las mujeres como yo, es decir para las mujeres ambiciosas, hacer el feminismo significa seguir con la educación complementaria, como la gestión de proyectos, comunicación y todas estas nuevas tendencias que aseguren la efectividad de las iniciativas emprendidas. Y lo hago inscribiéndome a los cursos en el extranjero.» (M. H.)

Este puente entre la investigación y el tercer sector es una estrategia que lleva el sello de una investigación al servicio de la sociedad civil. Hay que añadir que se trata de una táctica muy popular: todas mujeres que han participado en esta investigación han promovido o participan, al menos en una asociación. Esta proliferación del activismo universitario, que cuenta con un discurso compartido y cohesión previa, se relaciona también con altos índices de consenso a la hora de definir las reivindicaciones. Por último, se indica, que de esta cantera intelectual y activista destacan mujeres científicas que se incorporan a la política.

6. Conclusiones

En cuanto a la principal cuestión de este estudio, - el lugar de las mujeres científicas en la estructura social, podemos confirmar tras Naciri (2014), que la tercera ola de las luchas femeninas, tras diferenciarse de las luchas por la independencia y la democracia, permitió situar la cuestión de las mujeres en el centro de la vida cultural y política. El acceso de estas mujeres al espacio público, sobre todo a través de la educación, su actividad intelectual y social, encarna una revolucionaria apertura de la participación ciudadana. Se trata de una participación que contribuye a la resignificación ideológica y política de los conceptos religiosos y de los conflictos oriente-occidente, haciendo que en la gestión de los recursos y la solución de los conflictos y las diferencias sociales comiencen a tenerse en cuenta los derechos humanos.

En segundo lugar, y en referencia a las relaciones entre el feminismo y la religión, destaca que se trata de una relación que se desarrolla en múltiples niveles. Islam es el marco ideológico que nutre el imaginario sobre la mujer en Marruecos y por tanto es el principal objetivo de las críticas de las feministas. A diferencia del tradicional rechazo de la religión por su ideología opresiva, una parte importante de las feministas marroquíes, centran su atención en la reformulación de los códigos religiosos. Sin lugar a dudas, el desarrollo de un diálogo complejo con los agentes tan tradicionales como lo son los ulemas, es uno de los mayores méritos de las feministas marroquíes.

En tercer lugar, se afirma que las actividades desarrolladas por las mujeres científicas, sean las de abrir los debates religiosos, sean las de promoción de la participación cívica a través de las asociaciones o, simplemente, su ascenso en la estructura del mercado laboral y espacio cultural, todas ellas se corresponden con la lucha por la democracia. La conexión de estos tres campos de actividad y que componen pilares de una sociedad moderna, es el aporte específico de las feministas investigadoras y de la cual deriva la identidad de este movimiento. La llamamos la identidad rizomática, ya que surge como resultado de la interlocución con diferentes agentes y convierte una serie de elementos culturales tradicionales en procesos absolutamente nuevos. En estos procesos de subjetivar su otredad, las mujeres marroquíes injertan en la tradición valores y saberes feministas, derechos humanos o, incluso, los que rigen mercado global.

7. Referencias

- Abdeslam Himer, F. (2008). Les élites marocaines et la mondialisation. En M. Bernoussi (Ed.), *Intellectuel et le pouvoir au XXI^e siècle* (pp. 203-212). Université Moulay Ismail.
- Adlbi Sibai, S. (2016). *La cárcel del feminismo. Hacia un pensamiento islámico decolonial*. Akal.
- Aït Sabbah, F. (2000). *La mujer en el inconsciente musulmán*. Oriente y Mediterrán.
- Aoudry, S. & Bouzekri, O. (2011). L'éducation des femmes en milieu rural: entre vouloir et pouvoir. En V. Llorent Bednar & Z. Lhiou (Ed.), *Femme, education et développement* (pp. 63-77). Agence Espagnole de Coopération et de Développement et Faculté de Lettre et des Science Humaines de Meknés.

- Beck, U. (2004). *Poder y contrapoder en la era global*. Paidós.
- Benhabib, S. (2006). *Las reivindicaciones de la cultura: Igualdad y diversidad en la era global*. Katz.
- Bessis, S. (1994). *Mujeres del Magreb: lo que está en juego*. Horas y Horas.
- Bissani, A. (2017). Fatéma Mernissi: vers l`elaboration d`une pensée arabo-musulmane critique au féminin. En Z. Lhiou & A. Chekrouni (Coord.) «*Rêve d`une femme*». *Lectures dans l`oeuvre de Fatima Mernissi* (pp. 78-95). TANIT.
- Calarge, C. (2008). Contre le binarisme: le choix de l`hybridité comme mode d`être. En M. Bernoussi (Ed.), *Intellectuel et le pouvoir au XXIè siècle* (pp. 113-132). Université Moulay Ismail.
- Castells, M. (1998). *La era de la información: Economía, sociedad y cultura*. Vol.2, El poder de la identidad. Alianza.
- Chafai, L. (1997). Las mujeres sujetos de marginación en Marruecos. *Anales de Historia Contemporánea*, 13. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/232984.pdf>
- Chekrouni, A. (2011). La formation-insertion des femmes au développement. Un moyen de les sortir de la violence. En V. Llorent Bednar & Z. Lhiou (Ed.), *Femme, education et développement* (pp. 97-111). Agence Espagnole de Coopération et de Développement et Faculté de Lettre et des Science Humaines de Meknés.
- Della Porta, D. (1998). Las motivaciones individuales en las organizaciones políticas clandestinas. En B. Tejerina Montaña (Ed.), *Los movimientos sociales: transformaciones políticas y cambio social* (pp. 219-242). Pedro Ibarra Güell
- El Khamsi, R. (2017). El movimiento feminista marroquí: religión e identidad a debate. Clepsydra. *Revista Internacional de Estudios de Género y Teoría Feminista*, 16, 9-41.
- El Khamsi, R., & Parejo Fernández, M. A. (2023). La dinámica del movimiento feminista marroquí tras la primavera democrática a partir de dos memorándums. *Miscelánea De Estudios Árabes Y Hebraicos. Sección Árabe-Islam*, 72, 395-422. <https://doi.org/10.30827/meaharabe.v72.24461>
- El Mouden, M. (2018). Islam, política y poder en marruecos. *Revista Internacional de Pensamiento Político*. I Época, 13, 145-159.
- Hilal, L. & Vallejo Peña, F. (2016). Femme marocaine et modernisation sociale. *BARATARIA. Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales*, 21, 39-57. <https://www.redalyc.org/journal/3221/322148448003/html/>
- Gil Araujo, S., Rosas, C. & Baiocchi, M. (2023). «Deportabilidad, género y violencia legal: una revisión bibliográfica sobre deportaciones y políticas antitrata». *Revista CIDOB d`Afers Internacionals*, 133, 17-39, <https://doi.org/10.24241/rcai.2023.133.1.17>.

- Giménez, G. (2005). La cultura como identidad y la identidad como cultura. *III Encuentro de promotores y gestores culturales Desarrollo cultural: del pluralismo cultural a la interculturalidad CONACULTA - UNESCO*. <https://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2011/08/laculturacomoidentidadylaidentidadcomoculturagilbertogimenez.pdf>
- Guessous, N. (2022). *Une femme au pays des Fouqaha: l'appel du Houdhoud*. La Croisée de Chemins.
- Hamdani, S. (2019). Femmes et féminismes, par-delà les frontières ? *Le Journal des psychologues*, 370, 35-40. <https://doi.org/10.3917/jdp.370.0035>
- Hamdani, S. & Sciara, L. (2011). Féminisme, condition féminine, féminité: l'exemple du Maroc. *Journal français de psychiatrie*, 40, 43-47. <https://doi.org/10.3917/jfp.040.0043>
- Hilay L. & Vallejo Peña, F. (2016). Mujer marroquí y modernización social. *Barataria: Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales*, 21, 39-57 <https://doi.org/10.20932/barataria.voi21.293>
- Informe ICEX España Exportación e Inversiones (2020). https://www.icex.es/content/dam/es/icex/oficinas/031/documentos/2023/05/fichas-sector-/FS_Educaci%C3%B3n%20en%20Marruecos%202023_REV.pdf
- Informe sobre el estado de la igualdad y la paridad (2015). *Actualidad Internacional Sociolaboral*, 196.
- Johnston, H., Laraña, E.; Gusfield, J. (1994). Identidades, ideología y vida cotidiana en los nuevos movimientos sociales. En E. Laraña & J. Gusfield (Ed.), *Los nuevos movimientos sociales: De la ideología a la identidad* (pp. 3-42). CIS.
- Lamrabet, A. (2022). *El corán y las mujeres. Una lectura de liberación*. Icaria.
- Lander, E. (2000). *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas comparadas*. CLACSO.
- Laraña, E. & Gusfield, J. (Eds.), (1994). *Los nuevos movimientos sociales: De la ideología a la identidad*. CIS.
- Llorent- Bednar, V. y Cobano-Delgado Palma, V. (2011). Igualdad de oportunidades de las mujeres en el sistema educativo de Marruecos: estudio comparado. En I. Vázquez Bermudez (Coord.), *Actas del III Congreso Universitario Nacional Investigación y Género*.
- Melucci, A. (1999). *Acción colectiva, vida cotidiana y democracia*. El Colegio de México.
- Mernissi, F. (1992). *Miedo a la modernidad. Islam y democracia*. Oriente y Mediterráneo.
- Mernissi, F. (1995). *El poder olvidado. Las mujeres ante un Islam en cambio*. Icaria.
- Mernissi, F. (1999). *El harén político: el Profeta y las mujeres*. Oriente y Mediterráneo.
- Mernissi, F. (2001). *El harén en occidente*. Espasa.

- Mernissi, F. (2005). Feminismo y árabes. <http://www.pensamientocritico.org/primerapoca/fatmer0605.htm>
- Moghadam, V. (2006). Desengaños y expectativas del feminismo islámico. *I congreso de Feminismo Islámico*. Barcelona.
- Naciri, R. (2014). Le mouvement des femmes au Maroc. *Nouvelles Questions Féministes*, 33, 43-64. <https://doi.org/10.3917/nqf.332.0043>
- Pérez Beltrán, C. (2006). Mujeres, cambio social e identidad en el Magreb. *Quaderns de la Mediterrània*, 7, 99- 104. http://www.iemed.org/publicacions/quaderns/7/099_Perez.pdf
- Ryad, K. (07/10/2021). *Historia y balance del movimiento feminista en Marruecos*. Capire. <https://capiremov.org/es/experiencias-es/historia-y-balance-del-movimiento-feminista-en-marruecos/>
- Sztompka, P. (2002). *Sociología del cambio social*. Alianza.
- TANIT (1996). *La femme marocaine et la Moudawana. Tutelle et divorce*. Table-Ronde Organisée par TANIT a 6 de février 1993.
- Tamzali, W. (2011). El feminismo islámico no existe. *Mujeres en Red. El periódico Feminista*. <https://www.mujiresenred.net/spip.php?article1912>
- Touraine, A. (2002). *A la búsqueda de sí mismo: Diálogo sobre el sujeto*. Paídos.
- Unión Interparlamentaria (UIP) y ONU Mujeres (2023). *Mujeres en la política:2023* <https://www.unwomen.org/es/digital-library/publications/2023/03/women-in-politics-map-2023>

9



*Identidad de género y actitudes sexistas del
alumnado de Educación Infantil, Educación
Primaria y Educación Social de la Universidad
de Las Palmas de Gran Canaria*

*Gender identity and sexist attitudes of students in Early
Childhood Education, Primary Education, and Social
Education at the University of Las Palmas de Gran Canaria*

Miriam L. Morales Santana*
María Pilar Etopa Bitata**
Gabriel Díaz Jiménez***

DOI: 10.5944/reec.45.2024.39297

Recibido: 23 de diciembre de 2023
Aceptado: 15 de marzo de 2024

*MIRIAM L. MORALES SANTANA: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria **Datos de contacto:** E-mail: miriam.morales@ulpgc.es

MARÍA PILAR ETOPA BITATA : Universidad de Las Palmas de Gran Canaria **Datos de contacto: E-mail: pilar.etopa@ulpgc.es

***GABRIEL DÍAZ JIMÉNEZ: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria **Datos de contacto:** E-mail: gabriel.diaz@ulpgc.es

Resumen

Los y las profesionales de la educación constituyen uno de los ejes fundamentales para lograr el cambio hacia la igualdad efectiva. Las políticas desarrolladas en esta materia incluyen entre sus ejes de acción la eliminación de los estereotipos y prejuicios de género en los contextos educativos. Así, el análisis de la identificación con estereotipos tradicionales de género y la internalización de actitudes sexistas de los futuros profesionales, constituye un punto de partida para detectar elementos que pudieran obstaculizar el cambio y actuar en consecuencia. Con un carácter transversal y descriptivo, el objetivo de la presente investigación es examinar la identidad de género y las actitudes sexistas en una muestra de 136 estudiantes de las titulaciones de grado de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Social, de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Se ha empleado un cuestionario integrado por las escalas de Identidad Global de Género y de Detección de Sexismo en Adolescentes (DSA). En general, los resultados muestran una correspondencia estereotipada entre el sexo y la identidad de género sentida. Asimismo, se obtienen resultados similares en sexismo hostil y benévolo para ambos sexos. Sin embargo, el análisis de diferencias entre titulaciones revela que, mientras Educación infantil muestra puntuaciones superiores en identidad de género femenina en comparación con Educación Primaria, ocurre lo contrario cuando se trata de identidad de género masculina. Educación Social presenta puntuaciones inferiores en comparación con Educación Primaria para el sexismo hostil y benévolo, y con Educación Infantil solo para sexismo benévolo. Este estudio destaca la necesidad de incorporar medidas educativas en la enseñanza superior que contribuyan a garantizar la formación de los profesionales de la educación en materia de igualdad. En este sentido, los planes de estudio deberían incorporar de manera estructural y sistemática conocimientos, habilidades y actitudes asociados con la promoción de la igualdad de oportunidades, la inclusión y el respeto en los entornos educativos.

Palabras clave: identidad; sexismo; diferencia de sexo; profesión docente; enseñanza superior; Islas Canarias

Abstract

Education professionals constitute a key pillar in achieving effective equality. Policies in this field aim to eradicate gender stereotypes and prejudices within educational contexts. Thus, analyzing the identification with traditional gender stereotypes and the internalization of sexist attitudes among future professionals serves as a starting point to identify potential obstacles to change and take appropriate action. With a cross-sectional and descriptive approach, this research aims to examine gender identity and sexist attitudes in a sample of 136 students enrolled in Early Childhood Education, Primary Education, and Social Education degree programs at the University of Las Palmas de Gran Canaria. A questionnaire comprising the Global Gender Identity and Detection of Sexism in Adolescents (DSA) scales was employed. Overall, the results reveal a stereotypical correspondence between gender and felt gender identity. Similar results are found for both hostile and benevolent sexism across genders. However, the analysis of differences between degree programs indicates that, while Early Childhood Education shows higher scores in female gender identity compared to Primary Education, the opposite occurs concerning male gender identity. Social Education exhibits lower scores compared to Primary Education for both hostile and benevolent sexism, and compared to Early Childhood Education only for benevolent sexism. This study underscores the need to incorporate educational measures in higher education to ensure the training of education professionals in matters of equality. Curricula should systematically integrate knowledge, skills, and attitudes associated with promoting equal opportunities, inclusion, and respect in educational environments.

Keywords: identity; sexism; gender difference; teaching profession; higher education; Canary Islands

1. Introducción

El género constituye el elemento medular sobre el que se estructuran todos los sistemas sociales, condicionando aspectos individuales, grupales, estructurales y simbólicos (García de León, 2008). Un sistema de sistemas que estructura a nivel tácito y explícito las diferentes dimensiones de la realidad social.

Se trata de representaciones sociales que vienen a definir en qué consiste ser mujer o ser hombre en cada época, sociedad y cultura (Butler, 1990). Representaciones socio-culturalmente construidas y compartidas, tradicionalmente vinculadas con el sexo biológico, que determinan de forma diferencial la identidad, los roles y las esferas de acción de mujeres y hombres (Kottak, 1994), con un componente espacio-temporal ineludible.

Representaciones simbólicas con una carga de valor tal que, al igual que ocurre con cualquier otro grupo, define también el estatus de estos en la estructura social, con un matiz más jerárquico o igualitario (Fernández, 2011).

En este sentido, masculinidad y feminidad constituyen concepciones basadas en el dimorfismo sexual y, en efecto, se construyen mediante un proceso de contraposición dicotómica. De este modo, no solo se articulan como categorías distintas e independientes, sino también taxativamente opuestas y diametralmente vinculadas (López-Zafra y López-Sáez, 2001).

Sin embargo, la distinción entre ambos constructos no es estática y fija en términos de contenido. Estos modelos de género se reflejan en el imaginario colectivo a través de los estereotipos de género. Se trata de sistemas de creencias descriptivas y prescriptivas, compartidas y ampliamente aceptadas a nivel social, sobre cómo son y deben ser los hombres y las mujeres (Cuadrado, 2007; Moya, 2004); señalando rasgos de personalidad, actitudes, roles y funciones atribuidos diferencialmente a cada sexo (Rochas y Díaz, 2011) y que definen estatus y (a)simetrías de poder en la estructura social.

Las transformaciones sociales experimentadas en los últimos tiempos han dado lugar a una diversificación de cómo son representadas la masculinidad y la feminidad y, en consecuencia, al surgimiento de nuevos estereotipos de género (López-Sáez *et al.*, 2008). Dada su vinculación al contexto socio-histórico, el contenido específico de los estereotipos también se torna, a menudo, cambiante y diverso. Esto sugiere una diversificación del espectro de estereotipos de género que amplía su definición tradicional, representando categóricamente múltiples grupos de hombres, por un lado, y de mujeres, por otro.

Sin embargo, siguen estando caracterizados por atribuciones específicas en cuanto a rasgos, roles y espacios de acción diferenciales, de las que se derivan determinadas actitudes hacia uno u otro sexo.

Además, en tanto que constituyen creencias, los estereotipos son individualmente internalizados (Bourdieu, 2000), integrándose en nuestra estructura de personalidad (Krahe, 2018) e influyendo potentemente en la manera en que nos comportamos (Fiske, 1993, 1998; Gill, 2004; Heilman, 2001; Rudman y Glick, 2001; Prentice y Carranza, 2002).

Desde esta perspectiva, los estereotipos de género operan como componentes que nutren diferentes manifestaciones subjetivas a nivel psicológico, mediatizando tanto el desarrollo de la identidad en términos de género (Rocha y Díaz, 2011), como en la interiorización y expresión de actitudes sexistas (Pacheco *et al.*, 2014).

Desde una perspectiva psicosocial, la identidad constituye un fenómeno complejo y dinámico que se despliega, al menos, en dos dimensiones: social e individual. Tal y como señala Ruíz-Cantero (2021), a nivel social, la identidad de género se articula en base los

modelos sociales de masculinidad y feminidad imperantes en una sociedad, «asociados a características aparentes, corpóreas y visibles proyectadas sobre los grupos sociales, en concreto, el de las mujeres y los hombres» (p. 36).

A nivel individual, la identidad de género se concibe como la parte del autoconcepto que «deriva del conocimiento que posee un individuo de que pertenece a determinados grupos sociales junto a la significación emocional y de valor que tiene para él/ella dicha pertenencia» Tajfel (1981, p. 255).

De esta forma, los estereotipos que se derivan de los constructos de feminidad y masculinidad constituyen elementos fundamentales que componen el autoconcepto de género (López-Sáez, 2013) y en base a los cuales se desencadenan procesos psicológicos individuales de identificación/desidentificación, dando lugar a múltiples manifestaciones subjetivas de la identidad de género.

No obstante, es importante destacar que la identificación con una categoría específica desencadena un subsiguiente proceso de estereotipia. En estos términos, las convicciones, pautas normativas y los valores vinculados a una identidad social particular, ejercen una influencia significativa en el comportamiento de las personas que se reconocen como integrantes de dicho grupo (Herrera y Reicher, 2007; Bonilla, 2010).

Dada su variabilidad sociohistórica, la dificultad para delinear con precisión el contenido de dichos estereotipos podría sugerir que la configuración de la identidad de género no se estructura de manera binaria y tradicional, al menos, en apariencia. Pese a ello, se trata de identificaciones que conllevan inexorablemente aparejada una serie de atribuciones descriptivas, prescriptivas y proscriptivas, que continúan asociándose de manera diferencial con uno u otro sexo (Cuadrado, 2007, 2009; Moya, 2004; López-Sáez *et al.*, 2014).

Históricamente las medidas más apropiadas para evaluar la identidad de género han estado centradas en el autoconcepto y, específicamente, en la autoasignación de características vinculadas a roles estereotípicamente masculinos (instrumental-agénticos) o femeninos (expresivo-comunales). Sin embargo, en la actualidad, el énfasis recae en el componente afectivo inherente a la identidad de género, es decir, el grado en que una persona manifiesta sentirse más o menos femenina o masculina. Este enfoque representa un nivel de identificación más abstracto y dominante, que lo convierte en el núcleo fundamental y más estable del autoconcepto (López-Zafra y López-Sáez, 2001).

Otro elemento estrechamente vinculado a los estereotipos de género es el fenómeno del sexismo. Este término hace referencia a una serie de actitudes dirigidas a las personas en base a su pertenencia a las categorías sociales organizadas en función del sexo (Lameiras *et al.*, 2004). Un tipo de prejuicio que se caracteriza por estar basado en «la creencia sobre la presunta inferioridad de las mujeres» (Cuadrado, 2009, p. 25), y que contribuye a la existencia y perpetuación de las brechas de género tanto a nivel estructural como social (Kilmartin y Allison, 2007).

En consecuencia, las actitudes sexistas se traducen en prácticas arraigadas y limitaciones impuestas a las personas en virtud de su sexo, que se derivan de los cánones de género imperantes y constituyen una potente fuente de discriminación.

Tomando como base las investigaciones sobre el racismo contemporáneo, los modelos explicativos del sexismo más recientes señalan una transformación del prejuicio desde actitudes hostiles y manifiestas hacia formas más sutiles y encubiertas, caracterizadas por la ambivalencia, en respuesta a las transformaciones que han afectado a las normas sociales modernas (Glick y Fiske, 2011).

En esta línea, Glick y Fiske (1996) desarrollaron la Teoría del Sexismo Ambivalente. Sus valiosas aportaciones han resultado cruciales al proporcionar una base teórica que permite comprender y explicar de manera más profunda cómo el sexismo puede expresarse de formas aparentemente contradictorias.

En contraste con las clasificaciones fundamentadas en criterios raciales, étnicos y culturales, donde comúnmente se asume una clara delimitación de los diferentes grupos sociales, las relaciones y dinámicas de poder entre mujeres y hombres poseen una naturaleza interdependiente. Esta interdependencia deriva en la coexistencia de actitudes ambivalentes, en apariencia contradictorias, pero que realmente presentan una valencia compartida y se encuentran estrechamente entrelazadas: el sexismo hostil y el sexismo benévolo (Cuadrado, 2009).

En su vertiente hostil, el sexismo responde a una expresión convencional, donde se manifiesta abiertamente una actitud negativa hacia las mujeres que denota su condición de inferioridad y se dirige especialmente hacia aquellas que desafían los mandatos tradicionales de género.

En su manifestación benévola, el sexismo se configura como una transformación de las actitudes hostiles hacia formas más positivas, que no dejan de indicar la posición subordinada de la mujer en la sociedad. Este fenómeno se caracteriza por expresiones más sutiles, donde las mujeres son percibidas de manera estereotipada y limitando su acción a roles específicos, pero, esta vez, con un tono afectivo positivo y asociado a comportamientos que se catalogan como altruistas u orientados hacia el desarrollo de relaciones íntimas. Sin embargo, se trata de actitudes que refuerzan roles de género tradicionales y subyacen a la creencia en la necesidad de proteger y cuidar a las mujeres.

Ambos tipos de sexismo, hostil y benévolo, se articulan conjuntamente como un sistema de castigos y recompensas, respectivamente, que contribuye a legitimar, justificar y mantener el orden social establecido en términos sexo-genéricos y, en efecto, a la perpetuación de las desigualdades entre mujeres y hombres.

En suma, constituyen actitudes que, aunque se extrapolan a niveles social, estructural y simbólico, operan fundamentalmente en el plano individual y, al mismo tiempo, inciden de manera significativa en el funcionamiento psicológico, modelando los pensamientos, emociones y comportamientos de las personas.

Además, la identificación de actitudes sexistas conlleva frecuentemente desafíos significativos que añaden complejidad al esfuerzo por dismantelar las desigualdades de género. Por un lado, dado que se trata de una actitud rechazada socialmente, puede producirse una discrepancia entre la hostilidad sentida y la realidad informada. Por otro lado, la benevolencia, al presentarse con un tono positivo, dificulta su identificación como forma de prejuicio, contribuyendo así a invisibilizar su verdadero carácter sexista.

Las políticas internacionales relacionadas con la igualdad de género en el ámbito educativo, además de garantizar el acceso igualitario y fomentar la participación justa y equitativa de mujeres y hombres en cualquier nivel educativo, incluyen entre sus ejes de acción la erradicación de los estereotipos y prejuicios de género, como condición ineludible para lograr la transformación a nivel social y educativo.

Por su parte, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2019) señala que los prejuicios relacionados con el género siguen operando en los sistemas educativos y, por ende, impregnan los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En esta línea, la Agenda 2030 aborda uno de los desafíos más cruciales y apremiantes de nuestra era al incorporar, dentro de sus objetivos para el desarrollo sostenible (ODS), la imperante tarea de fomentar la igualdad de género. De manera concreta, el ODS número 4 indica la necesidad de «Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos». Asimismo, establece metas específicas para lograr la igualdad de género en el ámbito educativo y eliminar las disparidades de género en todos los niveles (Naciones Unidas, 2018).

En el contexto español, a partir de la modificación introducida por la Ley Orgánica 1/1990, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), que reorientó la educación hacia un enfoque basado en la igualdad de género, las leyes posteriores han ido integrando de manera progresiva desafíos adicionales surgidos de las necesidades socio-educativas en este campo.

En la misma línea, a partir de la promulgación de la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género y la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, se establece una regulación en materia de igualdad para todos los niveles educativos y la incorporación del principio de igualdad en las políticas educativas, respectivamente. Asimismo, ambas regulaciones señalan el deber de ofrecer capacitación especializada en igualdad de género tanto en el periodo inicial de formación como en desarrollo profesional continuo del personal docente.

Por su parte, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2005) señala a los profesionales educativos como uno de los elementos más influyentes en lo que respecta a la calidad de la educación. En efecto, se atribuye a los profesionales de la educación un desempeño clave en el fomento de la igualdad y, por ende, en la transformación de los estereotipos de género, la eliminación de la discriminación y la creación de entornos educativos inclusivos y equitativos.

De acuerdo con la normativa vigente, la cualificación en materia de igualdad de los y las profesionales de la educación desde la etapa formativa inicial, constituye una estrategia efectiva e inapelable para alcanzar las metas establecidas en este ámbito (Rebollo y Buzón, 2021).

Tanto el sistema educativo como el profesorado -en calidad de espacio y agentes de socialización, respectivamente-, se conciben como elementos clave en el abordaje de la igualdad entre hombres y mujeres (Azorín, 2015; Fabes *et al.*, 2018; Sáez-Rosenkranz *et al.*, 2019). Sin embargo, a pesar del reconocimiento de la importancia de la igualdad en la educación, sigue habiendo barreras que obstaculizan el camino hacia la equidad (Martínez, 2020).

Algunas instituciones educativas se encuentran actualmente con notables obstáculos para implementar programas formativos que incorporen sistemáticamente la perspectiva de género de manera integral. La resistencia al cambio puede provenir de estructuras jerárquicas fuertemente enraizadas, carencia de recursos o, incluso, percepciones arraigadas que defienden el carácter neutral de la educación.

Así, el profesorado no está exento de las influencias de género y, por supuesto, su práctica profesional no ocurre de manera ajena a estos preceptos que pueden actuar como impulsores que favorecen la senda hacia la igualdad o, por el contrario, como obstáculos que la dificultan.

Por lo tanto, la cualificación respecto al género de los profesionales de la educación no debe limitarse a una comprensión superficial de estas cuestiones, sino que implica

una profunda conciencia de las dinámicas sociales que perpetúan la desigualdad entre hombres y mujeres (Gómez, 2016).

En consecuencia, resulta esencial incluir en los programas de formación inicial acciones que contrarresten el efecto de los estereotipos y prejuicios de género arraigados, permitiendo a los futuros docentes deconstruir sus preceptos de género y adquirir competencias profesionales, personales y sociales que promuevan prácticas de enseñanza y aprendizaje más igualitarias.

2. Metodología

Esta investigación tiene como objetivo primordial descubrir y analizar cómo se comportan las variables psicosociales relacionadas con la identidad de género y las actitudes sexistas. De manera particular, nuestros objetivos se orientan a, por un lado, comprobar la presencia de diferencias según sexo y la titulación cursada por los y las participantes para las dos variables estudiadas; y por otro, explorar las correlaciones que se producen entre las diferentes variables estudiadas, tanto a nivel general como en base al sexo.

A continuación, presentamos las principales hipótesis propuestas para este estudio, basándonos en los resultados obtenidos en otras investigaciones relacionadas.

- Los hombres mostrarán niveles más elevados de identidad global de género masculina en comparación con las mujeres.
- Las mujeres exhibirán niveles más altos identidad global de género femenina en comparación con los hombres.
- Se producirán diferencias en identidad de global de género en función de las titulaciones de procedencia.
- Los hombres manifestarán puntuaciones más elevadas en sexismo hostil que las mujeres.
- Hombres y mujeres puntuarán de manera similar en sexismo benévolo.
- El alumnado de Educación Social presentará menos niveles de ambos tipos de sexismo.
- Las puntuaciones en identidad global de género masculina e identidad global de género femenina presentarán una correlación negativa.
- Las actitudes sexistas hostiles y benévolas presentarán una correlación positiva.

2.1. Participantes

En el presente estudio participaron un total de 136 estudiantes universitarios, de los cuales 90 son mujeres y 46 hombres, que se encontraban en tercer y cuarto curso de los grados de Educación Infantil ($n = 46$), Educación Primaria ($n = 45$) y Educación Social ($n = 45$) de la modalidad presencial, adscritos a la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. La edad promedio de la muestra es de 21.8 años ($DT = 3.11$).

La distribución de participantes según sexo para las diferentes titulaciones analizadas se presenta en la tabla 1.

Tabla 1.
Distribución del alumnado según sexo y titulación

Variab les	N	Educación Infantil	Educación Primaria	Educación Social
Mujeres	90	30	24	36
Hombres	46	15	21	10

2.2. Instrumentos y procedimiento de recolección de datos

Con un carácter transversal y no experimental, nuestra investigación responde a una naturaleza descriptiva y correlacional. Para la recopilación de datos se ha administrado cuestionario conformado por un total de 28 reactivos, en el que se ha agrupado, por un lado, la Escala de Detección de Sexismo en Adolescentes (DSA) (Recio, Cuadrado y Ramos, 2007) y, por otro, Escala de Identidad Global de Género (López-Zafra y López-Sáez, 2001).

La DSA está constituida por un conjunto de 26 reactivos, subdivididos en dos escalas que se corresponden diferencialmente con la medición del sexismo hostil (16 ítems) y el sexismo benévolo (10 ítems), con una gradación de respuesta comprendida entre 1 (totalmente en desacuerdo) y 6 (totalmente de acuerdo). Según sus autoras, la fiabilidad de la escala, evaluada mediante el coeficiente Alfa de Cronbach, resultó ser alta, con un valor de .92 para el sexismo hostil y .80 para el sexismo benévolo.

Por otro lado, tal y como demostraron en su investigación López-Zafra y López-Sáez (2001), la medición de la identidad global de género se compone de dos únicos ítems, que indagan sobre la medida en que las personas se consideran femeninas o masculinas en una escala que va desde 1 (nada) hasta 6 (mucho).

Antes de comenzar el proceso de aplicación, se brindó a los y las estudiantes información sobre el propósito de la investigación y se les aseguró que la información recopilada se utilizaría únicamente con fines académicos. Tras solicitar al alumnado responder de manera responsable, se procedió a la aplicación del cuestionario, de manera colectiva y mediante cumplimentación individual, con un carácter voluntario y anónimo.

2.3. Tratamiento de datos

En relación al tratamiento estadístico, a continuación, especificamos los diversos análisis aplicados a los datos recopilados, llevados a cabo con el Statistical Package for the Social Sciences (SPSS, versión 28).

En primer lugar, se comprobó la consistencia interna de las diferentes variables analizadas para la muestra seleccionada mediante el coeficiente Alpha (α) de Cronbach.

En segundo lugar, se analizó la distribución muestral de las variables incluidas en la investigación, procediendo al cálculo de los estadísticos descriptivos y de las frecuencias en términos porcentuales de los resultados.

Previamente al análisis inferencial, a través de la prueba Kolmogorov-Smirnov se verificó que las variables identidad global de género masculina ($D(136) = 0.193$, $p > .05$), identidad global de género femenina ($D(136) = 0.258$, $p > .05$), sexismo hostil ($D(136) = 0.265$, $p > .05$) y sexismo benévolo ($D(136) = 0.115$, $p > .05$), no cumplían las condiciones de normalidad. En efecto, se utilizaron pruebas no paramétricas para realizar los cálculos correspondientes.

3. Resultados

3.1. Diferencias entre mujeres y hombres para las variables analizadas

En la tabla 2 se recogen los coeficientes α de Cronbach obtenidos, así como los resultados obtenidos para el cálculo de estadísticos descriptivos y el contraste de medianas entre hombres y mujeres (estadístico de contraste: U de Mann-Whitney) para el conjunto de variables estudiadas, con un nivel de confianza del 95 %.

Tabla 2.

Estadísticos descriptivos y comparación de los factores según sexo

Variables	α	M	Mdn	Mujer (n=90)	Hombre (n=46)	U	Sig.	g de Hedges
				Mdn (Rango)	Mdn (Rango)			
IGG masculina	--	3.23	3	2 (4)	5 (5)	191.5	.000	1.13
IGG femenina	--	4.08	5	5 (4)	2 (4)	77.00	.000	0.91
Sexismo Hostil	.91	1.21	1.06	1.06 (2.19)	1.13 (1.31)	1708	.082	0.34
Sexismo Benévolo	.88	1.86	1.85	1.60 (3)	1.90 (2.5)	1904	.444	0.71

En el análisis de la consistencia interna para las subescalas que conforman el sexismo ambivalente se obtuvo una puntuación de .91 para sexismo hostil, por un lado, y de .88 para sexismo benévolo, por otro. Los niveles de confiabilidad obtenidos para ambos factores se consideran apropiados, dado que refieren valores similares e, incluso, más elevados que los alcanzados en las muestras originales.

Respecto a los componentes de la identidad global de género, no se requirió llevar a cabo dicho análisis, puesto que se trataba de dos reactivos únicamente

Con el propósito de generar un resumen de los datos, se seleccionaron la media y la mediana como medidas de tendencia central. Para los cuatro factores se obtuvo, por un lado, una puntuación media de 3.23 para identidad de género masculina, de 4.08 para identidad de género femenina, de 1.21 para sexismo hostil y de 1.86 para sexismo benévolo; y por otro, un valor mediano igual a 3.00 para identidad de género masculina, a 5.00 para identidad de género femenina, 1.06 para sexismo hostil y 1.85 para sexismo benévolo.

El contraste de medianas aplicado en la identidad global de género desvela diferencias altamente significativas en función del sexo para ambos factores. En concreto, las mujeres (Mdn = 2; Rango = 4) muestran puntuaciones inferiores a los hombres (Mdn = 5; Rango = 5) para la variable dependiente identidad de género masculina ($U = 191.5$, $p < .001$, g Hedges = -2.56); mientras que para la identidad de género femenina ($U = 77.00$, $p < .001$, g Hedges = 3.26), las mujeres (Mdn = 5; Rango = 4) obtuvieron puntuaciones superiores a los hombres (Mdn = 2; Rango = 4).

Por el contrario, en relación con las variables medidas mediante el DSA, los resultados no indican diferencias estadísticamente significativas en función del sexo para

sexismo hostil ($U = 1708$, $p = .08$, g Hedges = 0.34) y benévolo ($U = 1904$, $p = .44$, g Hedges = 0.71).

3.2. Diferencias entre titulaciones para las variables analizadas

Como puede observarse en la tabla 3, la prueba de Kruskal-Wallis reveló diferencias significativas entre las titulaciones para la totalidad de las variables analizadas identidad global de género masculina ($H_2 = 8.890$, $p = .012$), identidad global de género femenina ($H_2 = 10.60$, $p = .005$), sexismo hostil ($H_2 = 13.52$, $p = .001$) y sexismo benévolo ($H_2 = 16.49$, $p < .001$).

Tabla 3.
Comparación de factores entre titulaciones

Variables	Educación Infantil	Educación Primaria	Educación Social	H	Sig.
	Mdn (Rango)	Mdn (Rango)	Mdn (Rango)		
IGG masculina	2 (5)	5 (5)	3 (5)	8.890	.012
IGG femenina	5 (5)	5 (4)	5 (5)	10.60	.005
Sexismo Hostil	1.06 (2.19)	1.18 (1.31)	1 (1.06)	13.52	.001
Sexismo Benévolo	1.90 (3)	1.90 (2.10)	1.40 (160)	16.49	.000

En consonancia con tales resultados, se efectuaron comparaciones por pares entre los grupos para cada uno de los factores, utilizando la prueba U de Mann-Whitney con corrección de Bonferroni para controlar el error tipo I debido a las múltiples comparaciones, estableciendo el nivel de significación en $p < .005$.

Se hallaron diferencias significativas para los cuatro factores en cinco de las comparaciones realizadas entre titulaciones. Como se recoge en la tabla 4, respecto al factor identidad de género masculina ($U = -23.48$, $p = .011$) los resultados revelan que el alumnado de la titulación en Educación Infantil (Mdn = 2; Rango = 4) muestra puntuaciones significativamente inferiores al alumnado de Educación Primaria (Mdn = 4; Rango = 5).

Por el contrario, para el factor identidad de género femenina ($U = 24.93$, $p = .006$) los resultados revelan que Educación Infantil (Mdn = 5; Rango = 5) muestra puntuaciones significativamente superiores al alumnado de Educación Primaria (Mdn = 4; Rango = 5).

Tabla 4.
Prueba U de Mann-Whitney con corrección de Bonferroni para comparación por pares de titulaciones

Variables	Comparación	Titulaciones	N	Mdn	Rango	U	Sig. ajust.
IGG masculina	1	Educación Infantil	46	2.00	5	-23.48	.011
		Educación Primaria	45	4.00	5		
IGG femenina	2	Educación Infantil	46	5.00	5	24.93	.006
		Educación Primaria	45	4.00	5		
Sexismo hostil	3	Educación Social	46	1.00	1.06	29.19	.001
		Educación Primaria	45	1.19	1.31		
Sexismo benévolo	4	Educación Social	45	1.40	1.60	27.62	.003
		Educación Primaria	45	1.90	2.10		
	5	Educación Social	45	1.40	1.60	30.30	.001
Educación Infantil	46	1.90	3				

El análisis de diferencias respecto al sexismo hostil ($U = 29.19, p = .001$) revela que el alumnado del grado de Educación Social (Mdn = 1; Rango = 1.06) muestra puntuaciones significativamente inferiores al alumnado de Educación Primaria (Mdn = 1.19; Rango = 1.31).

Y por último, mostrando una tendencia similar, el alumnado de Educación Social (Mdn = 1.40; Rango = 1.60) obtuvo puntuaciones significativamente más bajas para el factor sexismo benévolo ($U = 27.62, p = .003$ y $U = 30.30, p = .001$, respectivamente), que quienes cursaban las titulaciones tanto de Educación Primaria (Mdn = 1.90; Rango = 2.10) como de Educación Infantil (Mdn = 1.90; Rango = 3).

3.3. Relaciones entre las variables de estudio

En la tabla 5 se muestran los coeficientes de correlación de Spearman (r_s) obtenidos para la muestra global, con el propósito de detectar posibles asociaciones entre las variables examinadas en nuestro estudio.

Tabla 5.
Correlación de Spearman para la muestra total

Medidas	1	2	3	4
1. IGG-M	-			
2. IGG-F	-.76**	-		
3. SH	.21*	-.11	-	
4. SB	.12	-.02	.73**	-

Nota. N = 136. * $p < .05$. ** $p < .01$.

Las evidencias señalan que la identidad global de género masculina presenta una correlación negativa y estadísticamente significativa con la identidad femenina ($r^2 = -.76, p < .01$).

Los análisis aplicados al par de variables sexismo hostil y sexismo benévolo arrojan una correlación estadísticamente significativa, pero, esta vez, positiva ($r^2 = .73, p < .01$). Además, se produce una correlación de naturaleza similar entre la identidad global de género masculina y el sexismo hostil ($r^2 = -.21, p < .05$).

Los resultados en función del sexo, tal y como refleja la tabla 6, revelan que las identidades de género femenina y masculina cumplen la tendencia general y, por consiguiente, poseen una correlación negativa y significativa tanto para el grupo de mujeres ($r^2 = -.37, p < .01$) como para el grupo de hombres ($r^2 = -.44, p < .01$).

Tabla 6
Correlación de Spearman en función del sexo

Medidas	1	2	3	4
1. IGG-M	-	-.37**	.81*	.03
2. IGG-F	-.44**	-	.11	.20
3. SH	.29*	-.30*	-	.70**
4. SB	.33*	-.16	.78**	-

Nota. Las correlaciones para el grupo de mujeres ($n = 90$) se corresponden con los datos ubicados por encima de la diagonal y las correlaciones para el grupo de hombres ($n = 46$) se corresponden con los datos ubicados por debajo de la diagonal. * $p < .05$. ** $p < .001$.

De igual forma, tanto los hombres ($r^2 = .78, p < .01$) como las mujeres ($r^2 = .70, p < .01$) presentan una correlación significativa y positiva para sexismo benévolo y sexismo hostil.

Analizando conjuntamente las variables para el grupo de hombres, se ha obtenido que la identificación con el estereotipo femenino muestra una correlación negativa con el sexismo hostil ($r^2 = -.30, p < .05$); mientras que la identidad masculina presenta una asociación positiva tanto con el sexismo benévolo ($r^2 = .33, p < .05$) como con el hostil ($r^2 = .29, p < .05$).

Por su parte, las mujeres presentan una correlación positiva y significativa entre identidad masculina y sexismo hostil ($r^2 = .81, p < .05$).

4. Discusión y conclusiones

El objetivo primordial de esta investigación fue analizar cómo operan las variables psicosociales de género, identidad y sexismo ambivalente, en el alumnado universitario del ámbito educativo, así como las relaciones que se producen entre ambas. Las creencias en torno al género se incorporan en la identidad social de género a nivel subjetivo, mediando el comportamiento y, en efecto, las actitudes sexistas de las personas (Wood y Eagly, 2009).

A pesar de que existen evidencias que relacionan identidades estereotípicas de género con las actitudes sexistas (López-Sáez *et al.*, 2019), no contamos con estudios que analicen el comportamiento de estas variables de manera específica para profesionales de la educación en formación.

Entre las y los estudiantes que han participado en este estudio se observa una prevalencia de la identidad global de género femenina. Esto podría venir determinado, por la presencia de un mayor número de mujeres que de hombres en el conjunto muestral y la asociación directa que se produce entre el sexo de las personas y la identificación estereotípica con los modelos de género tradicionales.

Nuestros resultados apuntan una alta correspondencia entre el sexo y la identidad estereotípica de género asociada al mismo. Además, la identificación con un modelo estereotípico de género muestra una relación antagónica con su opuesto, de forma que tres de nuestras hipótesis han quedado corroboradas.

En otras palabras, mientras las mujeres tienden a sentirse más femeninas y menos masculinas que identificarse más con la feminidad y menos con la masculinidad, los hombres tienden a sentirse más masculinos que femeninos. Así, se observa una alineación entre la identidad sexual y la identidad de género, en concordancia con la concepción tradicional y dicotómica de los modelos de masculinidad-feminidad, que refleja el orden social predominante (Cuadrado, 2009).

Los resultados hallados corroboran parcialmente la hipótesis asociada a que se producen diferencias en identidad de género para las diferentes titulaciones. Las diferencias en la composición de los subconjuntos muestrales podrían sugerir que la prevalencia de una determinada identidad estereotipada de género tenga que ver también con la distribución según sexo de los y las participantes, como han confirmado los análisis correlacionales.

Mientras Educación Infantil y Educación Social presentan niveles más elevados en identidad de género femenina, probablemente por la presencia de una mayor proporción de mujeres matriculadas que de hombres; la titulación de Educación Primaria presenta proporciones similares de personas que se identifican con ambos estereotipos de género, en consonancia con la distribución del alumnado según sexo.

Asimismo, el análisis de las diferencias entre las titulaciones para la identidad de género podría estar indicando la influencia de esta en la elección de la carrera.

Una alta prevalencia de identidad de género femenina en la titulación de Educación Infantil podría estar vinculado, siguiendo a Martínez y Gómez (2018), a una mayor presencia de mujeres en comparación con hombres en la elección de esta titulación. Las expectativas culturales que vinculan a las mujeres con el cuidado y la enseñanza en las primeras etapas de la educación pueden estar influyendo en esta disparidad. Además, existe la percepción arraigada de que las habilidades consideradas esenciales para el cuidado infantil son intrínsecas a la identidad femenina. Estas percepciones pueden contribuir a que se produzca una subrepresentación masculina en los estudios de Educación Infantil. Tal y como señalan Pérez y Navarro (2021), estas expectativas de género arraigadas persisten en la sociedad e influyen en la percepción de los roles apropiados para cada sexo, impactando directamente en la elección de carrera.

De manera similar, la prevalencia de la identidad femenina en Educación Social podría estar relacionada con las percepciones limitadas sobre las habilidades y roles asociados con este campo. Además de contar con una mayor representación de mujeres en la titulación, es habitual que el cuidado y la atención social sean percibidos como roles tradicionalmente vinculados con la identidad femenina (Gutiérrez y López, 2019; Fernández y López, 2020)

En contraste, la elección de Educación Primaria presenta una distribución más equitativa entre hombres y mujeres, aunque persiste cierta identificación estereotipada con los modelos de género tradicionalmente asociados a uno u otro sexo. Sin embargo, Sánchez y Rodríguez (2019) encontraron que, aunque hay una mayor proporción de hombres que ingresan en la titulación de Educación Primaria en comparación con Educación Infantil y que muestran una distribución más o menos similar a las mujeres, la percepción de que estas son naturalmente más aptas para la enseñanza primaria seguía estando vigente.

Esta contradicción podría estar vinculada con los motivos subyacentes a la elección de la carrera en función del sexo (Dündar, 2014). Al respecto Balyer y Özcan (2014) indican que, aunque tanto las mujeres y los hombres presentan motivaciones internas relacionadas con la vocación, los hombres señalan en mayor proporción motivaciones extrínsecas asociadas a la retribución económica.

Respecto al sexismo ambivalente, en consonancia con resultados alcanzados en investigaciones recientes (Hideg y Shen, 2019; Mastari *et al.*, 2019), nuestros hallazgos señalan que el sexismo benévolo alcanza una mayor prevalencia y goza de mayor aceptación que el sexismo hostil, incluso entre las mujeres. Sin embargo, tal y como señalan Barreto y Ellemers (2005) la benevolencia puede tener consecuencias y efectos más perniciosos que la hostilidad, dada su dificultad para reconocerlo como forma de prejuicio, obstaculizando así la posibilidad de combatirlo.

En esta línea, numerosos estudios desarrollados en este ámbito ponen de manifiesto que las actitudes sexistas hacia las mujeres y, sobre todo, las benévolas, conllevan muchos efectos negativos tales como la legitimación de la violencia doméstica (Sakalli y Beydogan, 2002), el acoso y el abuso sexual (Fiske y Glick, 1995; Yamawaki *et al.*, 2007), y la perpetuación de la discriminación de género (Expósito *et al.*, 1998; Glick *et al.*, 2000).

En términos generales, los hombres muestran puntuaciones más altas en ambos tipos de sexismo que las mujeres. Sin embargo, al contrario de los hallazgos alcanzados en otras investigaciones, dónde los hombres muestran puntuaciones significativamente con

mayores en sexismo hostil (Cárdenas *et al.*, 2010; Cruz *et al.*, 2005; Moya *et al.*, 2002); la ausencia de diferencias significativas en base al sexo podría estar vinculada con un incremento del sesgo en las respuestas, al tratarse de un instrumento autoinforme. Esto es, el alumnado encuestado puede haberse visto presionado para responder de acuerdo con preceptos socialmente aceptables. Según Bragg (2011), las investigaciones sobre sexismo ambivalente presentan una alta probabilidad de presentar sesgos relacionados con la deseabilidad social.

Tomando en consideración los resultados en función de la titulación cursada, los menores niveles de sexismo mostrados por Educación Social podrían estar relacionados con el abordaje de esta temática durante la carrera universitaria. Sin haber realizado un análisis exhaustivo de los planes de formación, un primer esbozo indica que, a diferencia de los grados en Educación Infantil y Educación Primaria, la titulación de Educación Social posee asignaturas y contenidos específicos asociados a la promoción de la igualdad y al abordaje de las prácticas sexistas.

En nuestra investigación las relaciones que se producen entre identidad global de género y sexismo ambivalente revelan que los componentes de la actitud sexista, hostilidad y benevolencia, se comportan de manera diferenciada en función de la autoidentificación con los estereotipos femeninos y masculinos.

Así, nuestros resultados muestran que la identidad femenina correlaciona negativamente con el sexismo hostil, posiblemente porque esta actitud representa una amenaza para la identidad personal (Major *et al.*, 2003). La manifestación de rechazo del componente hostil desempeñaría un papel defensivo en la preservación del autoconcepto y facilitaría la autoaceptación, actuando como una protección frente a amenazas internas y externas que cuestionan la autoimagen de las personas que se sienten femeninas (Briñol *et al.*, 2013; Pallí y Martínez, 2011).

Coincidiendo con los resultados alcanzados por Glick *et al.* (2015), la identidad de género masculina se asocia a mayores puntuaciones de sexismo hostil, tanto para las mujeres como para los hombres. Sin embargo, se produce una asociación positiva entre la identidad masculina y el sexismo benévolo para el grupo de hombres que no recogen otros estudios.

El tono positivo desde el que se articula la benevolencia, así como las menores probabilidades de que se considere perjudicial, podría motivar que los hombres acepten en mayor medida la benevolencia, expresen sus actitudes de acuerdo con las expectativas de valoración positiva de las mujeres e, incluso, consideren que mantener actitudes protectoras hacia las mujeres es positivo (Chisango *et al.*, 2015). Además, el sexismo benévolo sirve igualmente para justificar y legitimar el estatus quo respecto al género, articulándose como una forma de compensar el sexismo hostil y contribuyendo a mantener la posición dominante de la masculinidad y, por extensión, de los hombres en la jerarquía patriarcal.

En esta línea, nuestros resultados sugieren que la identificación con los modelos tradicionales de la masculinidad y la feminidad están relacionados con las actitudes benévolas y hostiles mostradas, respectivamente, que se dirigen hacia las mujeres, aunque con valencias contrarias. Pero, además, se ha de tener en consideración las representaciones sociales compartidas de la masculinidad y feminidad se ven profundamente afectadas por elementos contextuales y situacionales (Herrera, 2003a, b; Herrera y Reicher, 2001). En consecuencia, dependiendo de los factores ambientales, el contenido específico atribuido a las identidades de género, tanto masculina como femenina, podrán presentar variaciones y emergerán o no determinadas actitudes hacia las personas debido al sexo.

Así, la educación, en tanto que tradicionalmente ha estado asociada a la esfera expresivo-comunal y, por tanto, a la feminidad, podría estar operando como contexto modulador de diferentes expresiones y manifestaciones del género a nivel psicosocial, con un carácter más sutil y encubierto. De este modo, podríamos explicar por qué se producen tendencias, en primer término, diferentes a los hallazgos alcanzados en otras investigaciones que han analizado la identidad de género y el sexismo en contextos y poblaciones con un carácter más general.

En cualquier caso, las personas participantes muestran niveles bajos de actitudes hostiles y benévolas, al situarse sus resultados por debajo del promedio de las escalas. Los cambios significativos que se han experimentado a nivel social, incluido el rechazo generalizado a las actitudes hostiles y el desmantelamiento progresivo de actitudes benévolas (Parlamento Europeo, 2021), así como la proliferación de la creencia de que hombres y mujeres pueden ser competentes en términos similares (Eagly *et al.*, 2019), podrían constituir las razones por las que se produce una prevalencia baja de sexismo, al menos, en apariencia.

A pesar de ello, los resultados encontrados sugieren la presencia de actitudes sexistas de algún tipo y, en efecto, reflejan que las desigualdades entre mujeres y hombres siguen estando aún vigentes en nuestra sociedad (Instituto Europeo para la Igualdad de Género, EIGE 2021) e impregnan las dinámicas del sistema educativo. En este sentido, cabe cuestionarnos si estos resultados se deben verdaderamente a una transformación social en proceso del contenido de los estereotipos de género o si, por el contrario, son fruto del efecto de la deseabilidad social en la declaración de actitudes sexistas.

En conclusión, los preceptos tradicionales del género parecen seguir ejerciendo su influencia en la construcción de la identidad de género y su efecto se refleja en actitudes sexistas, a pesar de la legislación y las políticas de igualdad de género destinadas a reducir el sexismo desde el ámbito educativo. La autoidentificación con estereotipos de género derivados de la masculinidad y la feminidad, están conectadas con el sexismo benévolo y hostil, aunque de distintas maneras.

Como ya hemos señalado, educación y profesorado se articulan como elementos clave en el fomento de la socialización diferencial del género o, por el contrario, en la transformación hacia modelos educativos más igualitarios, en el conjunto del sistema educativo.

Sin embargo, las creencias de género, como cualquier tipo de creencia, puede influir potentemente en las percepciones, el discurso y las prácticas educativas, reproduciendo de manera más o menos explícita las desigualdades de género a través de los currículos oficiales y ocultos.

En este sentido, al albor de los resultados obtenidos resulta fundamental repensar la formación inicial de los y las profesionales de la educación, tomando como punto de partida el análisis de los planes de estudio de las diferentes titulaciones y estableciendo las acciones necesarias para integrar efectivamente las competencias personales, sociales y profesionales que favorezcan la igualdad, así como desarrollo de una práctica profesional sensible con las cuestiones de género (EIGE, 2016).

Aunque la presente investigación aporta nueva información sobre la aceptación de las identidades estereotipadas de género y las actitudes sexistas por parte de los y las docentes en formación en nuestra universidad, también presenta algunas limitaciones que deben tenerse en consideración y que pueden haber influido en los resultados obtenidos.

La muestra de las distintas titulaciones no es representativa al tratarse de un estudio inicial, en donde que los hombres participantes constituyen un subconjunto

proporcionalmente menor. Sin embargo, esto constituye un hecho común en las titulaciones de la rama de conocimiento de ciencias sociales y, especialmente, de las ciencias de la educación; pudiendo atribuirse a la división tradicional del trabajo que se deriva de las sociedades patriarcales.

Investigaciones futuras deberían tener en cuenta estas limitaciones y analizar otros elementos de género como el propio contenido de los estereotipos que opera en nuestro contexto o las relaciones existentes entre las variables analizadas y otros elementos socioculturales y variables sociodemográficas.

5. Referencias

- Azorín, C. (2015). Análisis de la política de género en España, hacia una educación inclusiva y coeducadora. *III Congreso Internacional de Investigación e Innovación en Educación Infantil y Educación Primaria*. Universidad de Murcia. <http://congresos.um.es/coni3p/coni3p2015/paper/view/36311>
- Balyer, A. y Özcan, K. (2014). Choosing Teaching Profession as a Career: Student's Reasons. *International Education Studies*, 7(5), 104-115. <https://doi.org/10.5539/ies.v7n5p104>
- Barreto, M. y Ellemers, N. (2005): The burden of benevolent sexism: How it contributes to the maintenance of gender inequalities. *European Journal of Social Psychology*, 35, 633-642.
- Bonilla, A. (2010). Psicología y género: significación de las diferencias. *Dossiers Feministes*, 14, 129-150.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Bragg, C. B. (2011). Ambivalent Sexism and Traditional Gender Roles as Predictors of Performance Evaluation Bias [Tesis de doctorado, Brigham Young University]. <https://scholarsarchive.byu.edu/etd/2513/>
- Briñol, P., Falces, C. y Berrera, A. (2013). Actitudes. En J. F. Morales Domínguez, *Psicología social* (3a. Ed.). McGraw-Hill.
- Butler, J. (1990). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. Routledge.
- Cárdenas, M., Lay, S. L., González, C., Calderón, C. y Alegría, I. (2010). Inventario de sexismo ambivalente: adaptación, validación y relación con variables psicosociales. *Salud y Sociedad*, 1(2), 125-135.
- Chisango T., Mayekiso T. y Thomae M. (2015). The social nature of benevolent sexism and the antisocial nature of hostile sexism: Is benevolent sexism more likely to manifest in public contexts and hostile sexism in private contexts? *International Journal of Psychology*, 50(5), 363–371. <https://doi.org/10.1002/ijop.12106>.
- Cruz, C., Zempoaltecatl, V. y Correa, F. (2005). Perfiles de sexismo en la ciudad de México: validación del cuestionario de medición del sexismo ambivalente. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 10(2), 381-395.

- Cuadrado, I. (2007). Estereotipos de género. En J. F. Morales, M. Moya, E. Gaviria e I. Cuadrado (Coords.), *Psicología Social* (3ª ed., pp-243-266). McGraw-Hill.
- Cuadrado, I. (2009). El estudio psicosocial del prejuicio. En E. Gaviria, I. Cuadrado, M. López-Sáez (Coords.), *Introducción a la psicología social* (pp. 387-423). Sanz y Torres.
- Dundar, S. (2014). Reasons for choosing the teaching profession and beliefs about teaching: a study with elementary school teacher candidates. *College Student Journal*, 48(3), 445-460.
- Eagly, A. H., Nater, C., Miller, D. I., Kaufmann, M. y Sczesny, S. (2020). Gender stereotypes have changed: A cross-temporal meta-analysis of U.S. public opinion polls from 1946 to 2018. *American Psychologist*, 75(3), 301-315. <https://doi.org/10.1037/amp0000494>
- European Institute for Gender Equality (EIGE) (2016). *Guidelines for Gender Mainstreaming Academia*. Swedish Secretariat for Gender Research, University of Gothenburg. <https://bit.ly/3sIMcNo>
- European Institute for Gender Equality (EIGE) (2021). *Gender Equality Index*. <https://eige.europa.eu/gender-equality-index/2020/ES>
- Fabes, R.A., Martin, C. L., Hanish, L.D. y DeLay, D. (2018). Gender integration in coeducational classrooms: Advancing educational research and practice. *School Psychology Quarterly*, 33(2), 182-190. <https://doi.org/10.1037/spq0000266>
- Fernández, C. y López, J. (2020). Género y elección de carrera en Educación Social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(2), 153-168.
- Fernández, J. (2011). Un siglo de investigaciones sobre masculinidad y feminidad: Una revisión crítica. *Psicothema*, 23(2), 167-172.
- Fiske, S. T. (1993). Controlling other people. The impact of power on stereotyping. *American Psychology* 48(6), 621-628.
- Fiske, S. T. (1998). Stereotyping, prejudice, and discrimination. En D. T. Gilbert, S. T. Fiske, y G. Lindzey (Eds), *The Handbook of Social Psychology* (pp. 357-411). McGraw-Hill.
- Fiske, S. T. y Glick, P. (1995): Ambivalence and stereotypes cause sexual harassment: A theory with implications for organizational change. *Journal of Social Issues*, 51, 97-115.
- García de León, M. A. (2008). Eje de la violencia simbólica la masculinidad. *CDC Cuadernos De Comunicación*, (2), 50-57.
- Gill, M. J. (2004). When information does not deter stereotyping: Prescriptive stereotyping can foster bias under conditions that deter descriptive stereotyping. *Journal of Experimental Social Psychology*, 40, 619-632. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2003.12.001>.

- Glick, P. y Fiske, S. T. (1996). The Ambivalent Sexism Inventory: Differentiating hostile and benevolent sexism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 491-512.
- Glick, P., Fiske, S. T., Mladinic, A., Saiz, J. L., Abrams, D. y Masser, B. (2000). Beyond prejudice as simple antipathy: Hostile and benevolent sexism across cultures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79, 763-775.
- Glick, P., Wilkerson, M. y Cuffe, M. (2015). Masculine Identity, Ambivalent Sexism, and Attitudes Toward Gender Subtypes. *Social Psychology*, 46, 1-8. <https://doi.org/10.1027/1864-9335/a000228>
- Glick, P., y Fiske, S. T. (2011). Ambivalent sexism revisited. *Psychology of Women Quarterly*, 35(3), 530-535. <https://doi.org/10.1177/0361684311414832>
- Gómez, A. (2016). La formación del profesorado en igualdad de género: análisis de un modelo de intervención. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 5(2), 79-96.
- Gutiérrez, A. y López, P. (2019). Gender and career choice in social work: A study of Spanish university students. *Social Work Education*, 38(2), 234-248.
- Heilman, M. E. (2001). Description and prescription: How gender stereotypes prevent women's ascent up the organizational ladder. *Journal of Social Issues*, 57, 657-674. <https://doi.org/10.1111/0022-4537.00234>.
- Herrera, M. (2003a). La construcción de las categorías sociales en un conflicto intergrupar. En J. F. Morales y C. Huici (Dirs.), *Estudios de psicología social* (pp. 223-251). UNED.
- Herrera, M. (2003b). Constructing social categories and seeking collective influence: Self-categorization and the discursive construction of a conflict. *Revista Internacional de Psicología y Terapia Psicológica*, 3, 27-57.
- Herrera, M. y Reicher, S. (2007). Categorización social y construcción de las categorías sociales. En J. F. Morales, M. Moya, E. Gaviria e I. Cuadrado (Coords), *Psicología social* (3ª ed., pp. 169-194). Mc Graw-Hill.
- Hideg, I. y Shen, W. (2019). Why still so few? A theoretical model of the role of benevolent sexism and career support in the continued underrepresentation of women in leadership positions. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 26(3), 287-303. <https://doi.org/10.1177/1548051819849006>
- Kilmartin, C. y Allison, J., (2007) *Men's violence against women: Theory, research, and activism*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Kottak, C. (1994). *Antropología. Una exploración de la diversidad humana*. Editorial MacGraw-Hill.
- Krahé, B. (2018). Violence against women. *Current opinion in psychology*, 19, 6-10. <https://doi.org/10.1016/j.copsy.2017.03.017>

- Lameiras, M., Rodríguez, Y. y Gonzáles M. (2004) Evolution of hostile sexism and benevolent sexism in a spanish sample. *Social Indicators Research*, 66(3), 197-211. <https://doi.org/10.1023/B:SOCI.0000003553.30419.f1>
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). Boletín Oficial del Estado, n.º 238 (4 de octubre de 1990).
- Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. Boletín Oficial del Estado, n.º 313 (29 de diciembre de 2004).
- Ley Orgánica 3/ 2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. Boletín Oficial del Estado, n.º 71 (23 de marzo de 2007).
- López-Sáez, M. (2013). Autoconcepto e identidad. En E. Gaviria, M. López-Sáez e I. Cuadrado (coords), *Introducción a la psicología social* (pp.163-199). Sanz y Torres/UNED.
- López-Sáez, M., Morales, J. F. y Lisbona, A. (2008). Evolution of gender stereotypes in Spain: Traits and roles. *The Spanish Journal of Psychology*, 11(2), 609-617.
- López-Sáez, M.Á., García-Dauder, D. y Montero, I. (2019). El sexismo como constructo en psicología: una revisión de teorías e instrumentos. *Quaderns de Psicologia*, 21(3), 15-23. <https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1523>
- López-Zafra, E. y López-Sáez, M. (2001). Por qué las mujeres se consideran más o menos femeninas y los hombres más o menos masculinos: explicaciones sobre su autoconcepto e identidad de género. *Revista de Psicología Social*, 16(2), 193 – 207.
- Major, B., McCoy, S. K., Kaiser, C. R. y Quinton, W. J. (2003). Prejudice and self-esteem: A transactional model. *European Review of Social Psychology*, 14, 77-104. doi:10.1080/10463280340000027
- Martínez, A. y Gómez, R. (2018). Género y elección de estudios universitarios: el caso de la Educación Infantil. *Revista de Investigación Educativa*, 36(2), 423-440
- Martínez, R. (2021). *El continuo de las (ciber) violencias sexuales en las mujeres: la educación sexual como prevención* (Tesis Doctoral, Universidad de Vigo). <http://www.investigacion.biblioteca.uvigo.es/xmlui/handle/11093/2425>
- Mastari, L. N., Spruyt, B. y Siongers, J. (2019). Benevolent and hostile sexism in social spheres: The impact of parents, school and romance on Belgian adolescents' sexist attitudes. *Frontiers in Sociology*, 4(47). Advance online publication. <https://doi.org/10.3389/fsoc.2019.00047>.
- Moya, M. (2004). Actitudes sexistas y nuevas formas de sexismo. En E. Barberá e I. Martínez Benlloch (Coords.), *Psicología y Género* (pp. 272-293). Pearson.
- Moya, M., Páez, D., Glick, P., Fernández, I. y Poeschl, G. (2002). Sexismo, Masculinidad-Feminidad y Factores Culturales. *Revista Española de Motivación y Emoción*, 3, 127-142.

- Naciones Unidas (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe* (LC/G. 2681-P/Rev. 3), Santiago.
- Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE). 2005. *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Overview, Paris.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2019). *Del acceso al empoderamiento: estrategia de la UNESCO para la igualdad de género en y a través de la educación 2019-2025*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371127>
- Pacheco Carpio, C. R., Cabrera Albert, J. S., Mazón Hernández, M., González López, I., y Bosque Cruz, M. (2014). Estereotipos de género sexistas. Un estudio en jóvenes universitarios cubanos de medicina. *Revista de Ciencias Médicas de Pinar del Río*, 18(5), 863-877. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1561-31942014000500015&script=sci_arttext&tlng=en
- Pallí, C. y Martínez, L. M., (2011). Naturaleza y organización de las actitudes. En T. Ibáñez (coord.) *Introducción a la psicología social* (pp. 183-254). Editorial UOC.
- Pérez, L. y Navarro, M. (2021). Género y elección de carrera en Educación Infantil: análisis de las percepciones de estudiantes. *Revista de Investigación Educativa*, 39(1), 251-266.
- Prentice, D. A. y Carranza, E. (2002). What women and men should be, shouldn't be, are allowed to be, and don't have to be: The contents of prescriptive gender stereotypes. *Psychology of Women Quarterly*, 26, 269-281. <https://doi.org/10.1111/1471-6402.t01-1-00066>.
- Rebollo, A. y Buzón, O. (2021). La perspectiva de género en los planes de estudios universitarios en educación. En A. Arias-Rodríguez y A. Rebollo Catalán, *Hacia una docencia sensible al género en la educación superior* (pp.55-82). Dykinson.
- Recio, P., Cuadrado, I. y Ramos, E. (2007). Propiedades psicométricas de la Escala de Detección de Sexismo en Adolescentes (DSA). *Psicothema*, 19(3), 522-528. <https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/8563>
- Rocha, T. y Díaz, R. (2011) Desarrollo de una escala para la evaluación multifactorial de la identidad de género en población mexicana. *Revista de Psicología Social: International Journal of Social Psychology*, 26(2), 191-206.
- Rudman, L. A. y Glick, P. (2001). Prescriptive gender stereotypes and backlash toward agentic women. *Journal of Social Issues*, 57, 743-762. <https://doi.org/10.1111/0022-4537.00239>.
- Ruiz-Cantero, M. T. (2021). *Guías para una docencia universitaria con perspectiva de género*. Medicina. Universidad de Alicante. <https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/118791/1/Guias-docencia-universitaria-perspectiva-genero-Medicina.pdf>

- Sáez-Rosenkranz, I., Barriga-Ubed, E. y Bellatti, I. (2019). La coeducación como perspectiva formativa para la enseñanza de la historia en la ESO. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 22(2), 17-30. <https://doi.org/10.6018/reifop.22.2.370201>
- Sakalli-Ugurlu, N. y Beydogan, B. (2002). Turkish college students' attitudes toward women managers: The effects of patriarchy, sexism, and gender differences. *The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 136(6), 647-656. <https://doi.org/10.1080/00223980209604825>
- Sánchez, M. y Rodríguez, J. (2019). Elección de carrera y género: el caso de la Educación Primaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 30(2), 95-109.
- Tajfel, H. (1981). *Human groups and social categories*. Cambridge University Press.
- Wood, W. y Eagly, A. H. (2009). Gender identity. En M. R. Leary y R. H. Hoyle (Eds.), *Handbook of individual differences in social behavior* (pp. 109-125). *The Guilford Press*.
- Yamawaki, N., Darby, R. y Queiroz, A. (2007). The Moderating Role of Ambivalent Sexism: The Influence of Power Status on Perception of Rape Victim and Rapist. *The Journal of Social Psychology*, 147(1), 41-56. <https://doi.org/10.3200/SOCP.147.1.41-56>

10



La enseñanza de la educación para la salud en los institutos superiores de enfermería profesiones y técnicas de salud en Marruecos: desafíos y perspectiva

The teaching of health education in Higher Institute of Nursing Professions and Health Techniques in Morocco: challenges and prospects

Mouna Hannaoui*; **Mohamed Mzireg****;
María Hannaoui***; **Rajae Zerhane******;
María Luisa Grande*****

DOI: 10.5944/reec.45.2024.39329

Recibido: 9 de enero de 2023
Aceptado: 23 de mayo de 2024

* MOUNA HANNAOUI: Doctora en didáctica de las ciencias de la salud, de ciencias de la enfermería y de las matronas en la Universidad Abdelmalek Essaâdi (UAE). Profesora Universitaria en el Instituto Superior de Profesionas de Enfermería y Técnicas de la Salud (ISPITS), Tánger, 93000, Marruecos; investigadora en el programa de doctorado interuniversitario en los estudios migratorios, Facultad Ciencias de la Salud Universidad Jaén (UJA). Miembro del Equipo de Investigación en Ingeniería Pedagógica y Didáctica de las Ciencias (ERIPDS), Escuela Normal Superior (ENS), Universidad Abdelmalek Essaadi, Tetuán, 93000, Marruecos; matrona diplomada por el estado; vicepresidenta de la Asociación Marroquí de Matronas (AMSF) de la región de Tánger-Tetuán-Alhucemas. **Datos de contacto:** mouna.Hannaoui@etu.uae.ac.ma; <https://orcid.org/0000-0001-5945-8356>

** MOHAMED MZIREG: Doctorando en el programa de doctorado interuniversitario en los estudios migratorios, Universidad Jaén (UJA). Doctoral student in the doctoral program of migration studies, University of Jaén (UJA). Datos de contacto: simohamedmzireg@gmail.com; <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0000-0002-8228-0661>

*** MARIA HANNAOUI: Doctora en Didáctica de las Ciencias de la Nutrición por la Universidad de Niza Sophia Antipolis, Francia. Profesora universitaria en el Instituto Superior de Profesionas de Enfermería y Técnicas de la Salud (ISPITS), Tetuan, 90000, Marruecos; Miembro del Equipo de Investigación en Ingeniería Pedagógica y Didáctica de las Ciencias (ERIPDS), Escuela Normal Superior (ENS), Universidad Abdelmalek Essaadi, Tetuán, 93000, Marruecos. **Datos de contacto:** dt.maría@live.fr; <https://www.researchgate.net/profile/Hannaoui-Maria>

**** RAJAE ZERHANE: Doctora en didáctica de las ciencias. Profesora de Universidad en el Equipo de Investigación en Ingeniería Pedagógica y Didáctica de las Ciencias (ERIPDS), Escuela Normal Superior (ENS), Universidad Abdelmalek Essaadi, Tetuán, 93000, Marruecos. **Datos de contacto:** rzerhane@uae.ac.ma; <https://www.researchgate.net/profile/Rajae-Zerhane-2>

***** MARIA LUISA GRANDE: Doctora en Ciencias Políticas. Diplomada en Enfermería, Profesora de la Universidad de Jaén (UJA); Diplomada en Enfermería; Licenciada en Ciencias Políticas y Sociología. **Datos de contacto:** mlgrande@ujaen.es; <https://orcid.org/0000-0003-0803-534X>

Resumen

El objetivo de la enseñanza de la educación para la salud 'EpS' a los futuros profesionales de la salud va más allá de la adquisición de conocimientos para desarrollar las habilidades necesarias para promover comportamientos protectores saludables, tener un impacto positivo en la comunidad y contribuir a reducir las desigualdades de género. Sin embargo, ¿cuáles son los obstáculos que impiden que las prácticas de enseñanza de la 'EpS' alcancen este objetivo y qué soluciones se han propuesto? Para responder a estas dos preguntas, utilizamos la Técnica de Grupo Nominal en línea 'e-TGN' y la técnica 'e-Delphi' con un panel de expertos formado por doce profesores de diferentes Institutos Superiores de Enfermería y Profesiones Técnicas de salud 'ISPITS' de Marruecos. El e-Delphi se utilizó en 3 secuencias para llegar a un consenso sobre los metas de aprendizaje para la enseñanza de la 'EpS'. El principal obstáculo identificado por el e-TGN fue la naturaleza poco clara de los objetivos de aprendizaje y la falta de alineación entre estos objetivos y los metas de formación. Para subsanar esta deficiencia se puso en marcha un proceso Delphi. El consenso e-Delphi entre los expertos llegó a cinco competencias, entre las que figuraban la educación para la salud sexual y el enfoque de género. Los obstáculos diagnosticados y las competencias identificadas en este estudio piloto pueden aportar un valor añadido a la confrontación con las directrices de los organismos oficiales para garantizar una enseñanza de calidad de la 'EpS' que pueda repercutir positivamente en la comunidad, en un entorno sano regido por el respeto a los valores y la igualdad de género.

Palabras clave: e-TGN; e-Delhi; educación para la salud; igualdad de género; enfermería; enseñanza

Abstract

The purpose of teaching health education (HE) to future healthcare professionals goes beyond the acquisition of knowledge to the development of the skills needed to promote healthy protective behaviors, have a positive impact on the community and contribute to the reduction of gender inequalities. However, what are the obstacles that inhibit ES teaching practices from achieving this objective? And what are the proposed solutions? To answer these two questions, we used the online Nominal Group Technique 'e-TGN' and the 'e-Delphi' technique with a panel of experts consisting of twelve teachers from different Higher Institute of Nursing Professions and Health Techniques 'ISPITS' in Morocco. The e-Delphi was used in 3 sequences to reach a consensus on learning targets for HE teaching. The major obstacle identified by the e-TGN was the unclarity of the learning targets and the lack of alignment between these targets and training goals. A Delphi process has been launched to remedy this shortcoming. The e-Delphi consensus among experts came up with five competencies, including sexual health education and the gender approach. The obstacles diagnosed and the identified skills in this pilot study can offer added value to the confrontation with the guidelines of official bodies to ensure quality HE teaching, which can positively impact the community, in a healthy environment governed by respect for values and gender equality.

Keywords: e-TGN; e-Delhi; health education; gender equality; nursing; teaching

1. Introducción

La educación para la salud «EpS» se considera un conjunto de actividades de comunicación que implican el aprendizaje y la enseñanza de conocimientos, creencias, actitudes, valores, habilidades y competencias (Jourdan, 2004). Es parte integrante de la promoción de la salud (Nutbeam, 1998). La «EpS» se caracteriza por una concepción plural que no está universalmente normalizada y se rige por varias dimensiones, políticas, sociales y culturas (Lamarre, 2008). Su objetivo es preparar a los alumnos para la ciudadanía y el empoderamiento (Hannaoui *et al.*, 2020; Hannaoui *et al.*, 2021a), respetando la igualdad de género. Así pues, la finalidad de la «EpS» es garantizar una comunidad regida por el respeto del derecho a la salud, la información, la educación, la igualdad y la no discriminación (Barati *et al.*, 2012).

Sin embargo, la bibliografía revela conocimientos insuficientes y comportamientos de estilo de vida bastante desfavorables, vinculados a conductas alimentarias poco saludables y a la correlación entre el nivel de alfabetización sanitaria y el pronóstico de salud de la comunidad (Hannaoui *et al.*, 2021; Leksy, 2020). La mayoría de estos problemas tienen su origen en el entorno social o en el fracaso del sistema sanitario y educativo (Nkwabong *et al.*, 2018; Vieira *et al.*, 2017). De hecho, el proceso de introducir adecuadamente la «EpS» en los planes de estudio se ve dificultado por varios obstáculos. Se han llevado a cabo diversos estudios con el objetivo de evaluar las capacidades de los graduados y los profesores de salud en cuanto a la adecuación de los contenidos educativos con las necesidades reales en el campo, y los resultados han demostrado que las competencias no se encuentran en el nivel deseable, y que el contenido pedagógico del curso de la «EpS» no es el adecuado (Berger *et al.*, 2009; Saab, 2012). La enseñanza de la «EpS» tiene un carácter particular, ya que difiere de un país a otro, en función de las prioridades y de la organización y los objetivos de cada sistema educativo (Pommier *et al.*, 2010). No existe consenso sobre los enfoques de la enseñanza de esta asignatura, ya que las facultades del sector sanitario han desarrollado programas de salud independientes entre sí (Battat *et al.*, 2010). También existe una gran diferencia entre el número de estudios realizados en los países desarrollados y los realizados en los países en desarrollo sobre la EpS (Liu *et al.*, 2015). En cuanto a los cursos de formación en el sector sanitario, el análisis de las prácticas relacionadas con la «EpS» ha revelado una serie de deficiencias (Nekaa & Berger, 2018).

En Alemania, por ejemplo, un estudio de futuros profesionales sanitarios (estudiantes de medicina) detectó lagunas en los conocimientos de los alumnos relacionados con la salud, como la Declaración de Alma-Ata, las definiciones de pobreza y las tasas de mortalidad de menores de cinco años (Bozorgmehr *et al.*, 2010). En Arabia Saudí, el plan de estudios de los profesionales sanitarios se rige por varias deficiencias en materia de atención primaria de salud, lo que repercute negativamente en el nivel de competencia de los profesionales sanitarios en esta disciplina (Almalki *et al.*, 2011).

A nivel nacional, la literatura revela que los planes de estudio se desarrollan con un enfoque basado en objetivos (Abouzaj, 2019; Barich, Chamkal & Rezzouk, 2019), que el volumen horario global de formación en el ciclo de grado de los Institutos Superiores de Enfermería y Profesiones Técnicas de salud «ISPITS» es insuficiente, representando solo el 52 % del volumen horario dictado por el proceso de Bolonia (Barich *et al.*, 2019). Y los futuros profesionales de la salud tienen necesidades específicas de formación en profundidad en temas relacionados con la «EpS» y la educación sexual y reproductiva (Hannaoui *et al.*, 2020). Asimismo, la integración del enfoque de género como componente principal

de estos temas en los programas docentes no se ajusta a las directrices de los organismos oficiales y los planes estratégicos nacionales (Elammari, 2018).

Por lo tanto, para hacer frente a estos obstáculos, los profesores de los cursos superiores del sector sanitario no deben limitarse únicamente a enseñar, sino que también deben tener en cuenta en su práctica los obstáculos que repercuten negativamente en el proceso de aprendizaje de los alumnos (Hannaoui *et al.*, 2020b). En consecuencia, comprender cómo funciona un programa de «EpS» y analizar sus puntos fuertes y débiles son ventajas adicionales para la pericia de cualquier educador (Nor, 2019).

Para lograrlo, los profesores que trabajan en instituciones de educación sanitaria deben ser capaces de afrontar los retos de planificar, ejecutar, aplicar, evaluar y valorar los planes de estudios (Achike, 2016; Barry, 2009; Nor, 2019;), en particular los relacionados con la «EpS» (Barry, 2009; Howat, 2000), por su particularidad de elevar el nivel de alfabetización de los educandos y prepararlos para la profesionalización y la ciudadanía (Hannaoui *et al.*, 2021) y establecer la igualdad y erradicar toda discriminación entre los sexos. Por las razones expuestas, y dado que una enseñanza eficaz depende en gran medida de la identificación de las dificultades de enseñanza/aprendizaje (Hannaoui *et al.*, 2020b), combinamos el uso de dos métodos de consenso e-TGN y e-Delphi que han demostrado su importancia en el análisis de los programas de educación en enfermería (Foth *et al.*, 2016) con el fin de identificar en un primer estudio en Marruecos, los problemas y dificultades de las prácticas de enseñanza de la «EpS» en «ISPITS» en Marruecos y proponer esquemas para la resolución de los principales problemas detectados.

2. Marco conceptual

En esta sección abordaremos la situación de la sanidad en Marruecos, así como la enseñanza de la Salud en la enseñanza superior.

2.1. La realidad de la salud en Marruecos

Marruecos ocupa el puesto 112 de 195 países en cuanto a calidad de la atención sanitaria. De hecho, la distribución de la prestación sanitaria adolece de disparidades entre los territorios del Reino y de un itinerario sanitario mal organizado, lo que crea una serie de desigualdades y discriminaciones en la población (informe del Consejo Económico, Social y Medioambiental, 2013), por no hablar del principal obstáculo del sistema sanitario marroquí, que es la escasez de recursos humanos, ya que el país cuenta con 1,9 profesionales sanitarios por cada 1.000 habitantes, mientras que la OMS recomienda una tasa de 4,45 para alcanzar la Cobertura Sanitaria Universal (CSU) (El moussali & Ourraoui, 2022). Esta escasez se ve agravada por las disparidades sanitarias entre las poblaciones urbanas y rurales, entre las personas con niveles de educación altos y bajos, y entre las personas de estatus socioeconómico alto y bajo (du Maroc R. National Report 2020; Gastineau & Adjmagbo, 2014). De hecho, un estudio marroquí realizado por Hannaoui *et al.* (2021) reveló que el alto nivel de educación de las mujeres no influía positivamente en su nivel de alfabetización sanitaria. Esto puede explicarse por la marginación de la educación sanitaria en los planes de estudio, lo que significa que debe prestarse especial atención al lugar que ocupa la educación sanitaria en la enseñanza (Hannaoui *et al.*, 2021; Razouki *et al.*, 2017). Para hacer frente a estas deficiencias en el sistema educativo y asistencial, Marruecos ha adoptado varias estrategias nacionales de salud, como la de salud sexual y reproductiva (SSR) y cobertura sanitaria universal (CSU), que se

desarrolló por primera vez entre 2008 y 2012 y se aceleró entre 2012 y 2016, centrándose en un continuo de atención en SSR y CSU hasta 2025 (Assarag *et al.*, 2020).

2.2. La enseñanza de la salud en los institutos superiores en Marruecos

En Marruecos, las ciencias de la salud ocupan el 2º lugar en la enseñanza superior, después de las ciencias y las técnicas, lo que demuestra su gran atractivo para los estudiantes y la diversificación de la oferta de formación en profesiones sanitarias (Pellegrini, Alazali & Meyer, 2020). En este sentido, el éxito de cualquier política o programa sanitario requiere un capital humano suficiente con las competencias pedagógicas y didácticas adecuadas.

Sin embargo, a pesar de las reformas en curso en la formación de enfermeros, con la creación de los Institutos Superiores de Enfermería y Profesiones Técnicas de salud «ISPITS», centros de enseñanza superior no adscritos a universidades, el enfoque procedimental sigue dominando la formación inicial de los futuros enfermeros (Darraj *et al.*, 2020; SIRAJ, 2022). Así pues, las competencias interpersonales se enseñan de forma indirecta, sin que los objetivos de formación estén claramente definidos en el programa o en los planes de clase, y la solución de esta deficiencia depende de la iniciativa y la motivación de los profesores (Oulfate & ALAOUI, 2023). A este respecto, un reciente estudio nacional reveló que los profesores del nivel «ISPITS» padecen la saturación de alumnos, la insuficiencia de horas lectivas y unas instalaciones de formación muy limitadas. Para hacer frente a estas dificultades, los profesores entrevistados expresaron la necesidad de una formación avanzada en herramientas pedagógicas innovadoras como la simulación, así como una base de datos de escenarios de enseñanza (Ouakhzan *et al.*, 2023).

3. Metodología

En la primera fase del estudio, utilizamos la Técnica de Grupo Nominal Online «e-TGN» en modo síncrono a través de GoogleMeet, para diagnosticar las barreras a las que se enfrenta un rango de profesores de Institutos Superiores de Enfermería y Profesiones Técnicas de la salud «ISPITS» en Marruecos, a la hora de enseñar de la educación para la salud. Esta técnica ha demostrado su eficacia en la obtención de consensos estructurados en beneficio de formadores y profesionales sanitarios (Foth *et al.*, 2016).

La segunda fase del estudio consiste en utilizar el método Delphi online «e-Delphi» para recoger las opiniones de nuestros doce expertos sobre sus prácticas docentes (Embo *et al.*, 2017; Moynihan *et al.*, 2015) en la educación para la salud. La combinación de ambas técnicas, constituye una primicia en este estudio, permite, por un lado, maximizar la recogida de datos y disponer de un consenso sobre las buenas prácticas en la «EpS» (Brender, Nøhr & McNair, 2000) y, por otro, extraer el conocimiento colectivo enfermero y formalizarlo, que a menudo se considera un conocimiento operativo «tácito» difícil de verbalizar (Foth *et al.*, 2016).

3.1. Criterios de inclusión de participantes

Optamos por una selección cuidadosa de profesores permanentes en el «ISPITS», considerados «expertos» en educación de enfermería (Foth *et al.*, 2016). Esta elección se basó en la necesidad de minimizar el sesgo en el desarrollo de soluciones, evitando enfoques reduccionistas puramente basados en la práctica (Carper, 1978; Evans, 1995). Para asegurar una amplitud de perspectivas, nuestro panel de expertos incluyó profesores

docentes investigadores, integrados en el personal docente de los «ISPITS». Además, consideramos el sesgo potencial relacionado con las representaciones geográficas en nuestra muestra (Murphy *et al.*, 1998). Conscientes de la importancia del tamaño de la muestra en estudios Delphi, invitamos a doce profesores de los veinticinco del «ISPITS» para participar en la primera etapa del estudio, llevada a cabo a través del proceso e-TGN. Estos participantes fueron seleccionados de manera intencional, respetando la diversidad muestral y garantizando conocimientos y experiencias relevantes sobre el tema en cuestión (Foth *et al.*, 2016; Moynihan *et al.*, 2015; Patton, 2005). La diversidad de perfiles fue significativa, abarcando desde biólogos y pedagogos hasta especialistas en enfermería matrona o psiquiátrica, con una experiencia docente que variaba entre 3 y 20 años. Aspectos como la variación de sexo, edad, nivel académico y módulos impartidos también fueron considerados y detallados en la Tabla 1 para ofrecer una visión completa de los conferenciantes.

Tabla1.

Características sobre el panel de expertos

	Características de los participantes	Número
Sexo	Masculino	9
	Femenino	9
Edad	Entre 28 y 35 años	3
	Entre 36 y 45 años	5
	Más 46 años	4
ISPITS	Casablanca	3
	Tetuán	3
	Er-Rachidia	2
	Fez	1
	Rabat	1
	Meknes	1
	Ouarzazate	1
Perfil	Doctor en ciencias	4
	Doctor en didáctica de ciencias	1
	Matrona	2
	Enfermero polivalente	3
	Enfermero de salud mental	2
Antigüedad en la docencia	De 3 a 5 años	5
	Entre 5 años et 10 años	5
	Entre 10 años et 20 años	2
Nivel académico	Master	3
	Doctorandas/os	5
	Doctoras/es	4
Asignaturas (Módulos/ elemento del módulo) enseñadas:	Metodología de la educación sanitaria/bioestadística/PAS/SIB/planificación sanitaria/salud de las personas mayores; Geriatria y enfermería; Ciencias biológicas; Exámenes de laboratorio; Metodología de la investigación; Cuidados básicos de enfermería; Metodología de la investigación; Didáctica de las ciencias.	
Han recibido una formación en educación para la salud	No	2
	Si	10
En qué contexto	Formación de base	2
	Formación continua	6
	Autodidacta	5
Horas dedicadas a la enseñanza de secuencias de la ES	15 min – 2 horas	6
	Entre 3 y 10 horas	2
	Entre 11 y 20 horas	3
	Más de 21 horas	1
Las herramientas pedagógicas utilizadas para enseñar estas secuencias (teóricas/ prácticas)	<ul style="list-style-type: none"> • Moderación de una sesión de educación/juegos de rol/trabajo en grupo. • Juego de roles, estudio de casos, aprendizaje experiencial y teórico. • Presentación PPT con retroproyector, papel gigante. Material de simulación • Presentación interactiva, archivos PPT, métodos activos (estudio de casos, juego de roles...), métodos experienciales (proyectos, experimentos...), trabajo en grupo.... Juegos de rol, estudio de casos • Presentación interactiva, debates, juegos de rol... • Nociones teóricas • Carteles, juegos de rol, simulaciones • Investigación documental y visitas sobre el terreno • Juego de roles, estudio de casos, aprendizaje teórico experiencial. • Presentación interactiva, Métodos activos (estudio de casos, juego de roles...), Métodos experienciales (proyectos, experimentos...), Trabajo en grupo.... • Nociones teóricas • Carteles, juegos de rol, simulaciones 	

3.2. Herramientas de recogida de datos

Para el e-TGN, los datos se recogieron en línea a través de Google Meet, durante una reunión sincrónica. En cuanto a la técnica e-Delphi, los resultados se recogieron mediante un cuestionario electrónico elaborado a partir del foro de Google y enviado a los expertos por correo electrónico. La persona interesada en el estudio entra en el enlace, expresa su acuerdo para participar en el estudio y, a continuación, rellena el formulario. Después de cada ronda, el equipo de investigación analizaba los resultados «análisis de contenido» y los devolvía en forma de un segundo cuestionario en la siguiente ronda. Los expertos solo veían las propuestas que debían puntuar, sin conocer la puntuación del grupo. Respetamos el anonimato y la autonomía durante todo el proceso.

4. Escenarios experimentales y resultados

En esta sección explicaremos el procedimiento adoptado en los dos experimentos y los resultados obtenidos.

4.1. Guion del primero experimento para la e-TGN

Después de crear un clima favorable y fluido con los 12 expertos en una reunión a distancia, los animamos a expresar libremente los obstáculos que encontraban en sus prácticas en relación con la enseñanza de la educación a la salud, planteándoles la siguiente pregunta nominal: ¿Qué dificultades encuentra en su práctica de la enseñanza de secuencias didácticas relativas a la «EpS»?

- La recogida de datos reveló 12 respuestas, que transcribimos a un archivo Word en forma de tabla, compartiendo la pantalla con la audiencia.
- Eliminamos las propuestas redundantes y las que nos parecían irrelevantes, como las respuestas que solo tenían sentido para los encuestados. Como resultado, el número de respuestas conservadas se redujo a 9.
- En el siguiente paso, pedimos a los expertos que priorizaran las propuestas resultantes utilizando la escala de Likert (Embo *et al.*, 2017), asignando una ponderación 6 a la respuesta que encabezaba la lista, 5 a la segunda y así sucesivamente hasta la última.
- Una vez recopilados los datos, elaboramos la Tabla 2 (a continuación) donde se ordenan las respuestas en Σ descendente.

Tabla 2.

Diagnóstico de las dificultades encontradas por los profesores de ISPITS en la enseñanza de la educación para la salud a través de e-TGN

Sugerencias formuladas en relación con las prácticas de enseñanza de la educación para la salud	Σpi	Clasificación final
1-Contenido del programa de primer curso de educación para la salud difícil de adaptar al nivel de los requisitos previos de los estudiantes.	$72 = (12*6)$	1
2-Las metas/objetivos/competencias de aprendizaje relacionadas con la ES no son explícitas.		
3-Los objetivos de aprendizaje no están alineados con los objetivos del curso en relación con la ES.	$71 = ((6*11) +5)$	2
4-Volumen de horas dedicadas a la ES no especificado o insuficiente.	$70 = ((6*10) +5+5)$	3
5-Falta de formación continua en la ES y enfoque de género.	$69 = ((6*9) +5+5+5)$	4
6-Falta de material didáctico.		
7-Efecto estereotipo del perfil (conflictos/litigios sobre quién debe impartir esta disciplina).	$53 = ((3*6) +(4*5) +(5*3))$	5
8-Falta de un marco de referencia de competencias.	$50 = ((2*6) +(4*5) +(6*3))$	6

De acuerdo con los problemas diagnosticados por el e-TGN, las respuestas del primer puesto del ranking con mayor peso ($\Sigma pi = 72$) fueron que el contenido del programa de primer año en la «EpS» era difícil de adaptar al nivel de los requisitos previos de los estudiantes; y que las metas de aprendizaje (objetivos/habilidades) en relación con esta asignatura no eran explícitas. Las respuestas del segundo rango con un peso alto ($\Sigma pi = 71$) expresadas por los profesores es que no hay alineación de los objetivos de aprendizaje con los objetivos de la formación frente a la «EpS».

El 3er rango $\Sigma pi=70$ se atribuyó al hecho de que el volumen horario dedicado a la educación sanitaria no se especificaba o era insuficiente en las descripciones de los módulos.

En cuanto al peso del 4º rango $\Sigma pi=69$, los profesores alegan la falta de formación continua especializada en educación a la salud, el enfoque de género y la falta de material didáctico.

El quinto puesto $\Sigma pi= 53$ lo ocupa el efecto estereotipo del perfil, donde los profesores mencionan que a menudo surgen conflictos y disputas entre el profesorado sobre quién es o no prioritario para impartir ES.

El 6º o último puesto $\Sigma pi= 50$ se atribuyó a la ausencia del marco de referencia de competencias en casi todas las asignaturas, incluida la enfermería.

4.2. Guion del segundo experimento para la e-Delphi

En relación con los principales obstáculos identificados por el TGN, que tuvieron el mayor peso respectivamente ($\sum p_i = 72$, $\sum p_i = 71$) para «Los objetivos de aprendizaje/competencias /habilidades en relación con la «EpS» no son explícitos, Contenido del programa de primer año en relación con la ES difícil de adaptar en relación con el nivel de los prerrequisitos de los estudiantes» y «No hay alineación de los objetivos de aprendizaje con los objetivos de la formación en relación con la 'EpS'». Encontramos que estos resultados convergen hacia un problema principal, que es que los objetivos de aprendizaje no son explícitos y no están alineados con los objetivos del curso o con el nivel de los prerrequisitos de los estudiantes.

Para ello, utilizamos e-Delphi para recabar las opiniones de profesores expertos con el fin de llegar a un consenso sobre los objetivos de aprendizaje (competencias/objetivos) que debían incluirse en las descripciones de los módulos de formación. Durante todo el proceso técnico, la lengua de comunicación y redacción fue el francés, ya que todos los implicados dominan esta lengua, que es la lengua oficial de enseñanza en los ISPITS.

Inicialmente enviamos los formularios a 12 profesores pertenecientes a diferentes ISPITS de Marruecos. La metodología adoptada se desarrolló en 3 secuencias (Embo *et al.*, 2017): Durante la 1ª secuencia, antes de responder a la pregunta nominal y para situarlos en relación con el tema, se invitó a los participantes a consultar los marcos de competencias validados para enfermeras (Torres-Alzate *et al.*, 2020) y matronas (ICM La Confederación Internacional de Matronas y CII el Consejo internacional de enfermeras) y los metas de aprendizaje (competencias/objetivos) de la formación y las descripciones de los módulos relacionados con la «EpS».

La secuencia Delphi constó entonces de 3 rondas. Durante estas, se fijó un consenso a priori del 75 % (Tabatabaei *et al.*, 2020). Los participantes utilizaron la escala de Likert (Pucher *et al.*, 2020), (1 = totalmente en desacuerdo; 2 = en desacuerdo; 3 = ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4 = de acuerdo; 5 = totalmente de acuerdo) para evaluar su nivel de acuerdo con los objetivos de aprendizaje propuestos por todos los expertos. Se mantuvieron en la lista las competencias calificadas como «de acuerdo» o «muy de acuerdo» por al menos el 75 % de los encuestados. En cuanto al consenso final, fue binario (Philippon *et al.*, 2019) (Sí / No) fijado en el 50 %. La recogida de datos duró 3 meses a partir de noviembre de 2021. Las sugerencias, comentarios y argumentos de los expertos se registraron de forma anónima, y luego la matriz se actualizó durante cada ronda haciendo referencia a la suma de los porcentajes de cada participante. El número de expertos se mantuvo constante a lo largo de todas las rondas.

La primera ronda se dividió en 3 subetapas durante las cuales los expertos, tras consultar los marcos de referencia y los documentos presentados durante la 1ª etapa, respondieron a la siguiente pregunta nominal: Sobre la base del marco de referencia de competencias según (Consejo Internacional de Enfermeras y Confederación Internacional de Matronas) y con referencia a los objetivos/competencias de formación descritos en las descripciones de los módulos ISPITS con respecto a la educación sanitaria. Por favor, proponga una revisión de estos objetivos/habilidades con el fin de introducir a los futuros profesionales sanitarios a se apropien la educación para la salud. Esto podría hacerse sugiriendo cambios en los objetivos de aprendizaje presentados o proponiendo nuevos objetivos. Para ello, los porcentajes de consenso se actualizan al final de cada etapa.

En la segunda ronda, los expertos reciben los resultados de la primera y tienen que decidir de nuevo sobre las propuestas, tras consultar la opinión del grupo. Si su nueva respuesta se desviaba significativamente de la media del grupo, tenían que justificarla.

En la tercera ronda, informamos a los expertos de los resultados de la segunda ronda y de los comentarios que justificaban las opiniones divergentes. Se invitó de nuevo a los expertos a votar las propuestas comentando las opiniones desviadas.

En la ronda final, los expertos eligieron una respuesta definitiva en una escala binaria (sí o no) para mantener el objetivo de aprendizaje o eliminarlo. Las propuestas deben superar el 50 % del consenso para permanecer en la lista; de lo contrario, la propuesta se elimina de la tabla. Los resultados obtenidos se presentan en la tabla siguiente.

Tabla 3.

Propuesta de metas de aprendizaje (competencias, objetivos) a través de e-Delphi, con respecto a la enseñanza de la educación para la salud «EpS» a nivel de los ISPITS en Marruecos

Propuesta de metas de aprendizaje (competencias, objetivos)	Consenso de expertos alcanzado a 70 %			Rango final alcanzado a 50 %	
	% 1ª ronda	% 2ª ronda	% 3ª ronda	SI	NO
Proporcionar un enfoque integral de la educación para la salud sexual y reproductiva para niñas, mujeres, parejas, familias y comunidades, garantizando la igualdad de género (especialidad de matrona).	66 %	75 %	83 %	91 %	9 %
Impartir educación terapéutica según protocolos, con rigor y profesionalidad, teniendo en cuenta los determinantes de cada paciente.	-	75 %	75 %	41 %	59 %
Organizar y dirigir sesiones de educación para la salud (individual o grupal) a favor de un individuo, un grupo o una comunidad utilizando un enfoque global, con rigor y profesionalidad.	66 %	83 %	83 %	100 %	0 %
Desarrollar proyectos de educación para la salud y trabajos de investigación con rigor y profesionalidad.	75 %	83 %	83 %	100 %	0 %
Apropiarse de herramientas docentes innovadoras en educación para la salud con rigor y profesionalidad.	83 %	91 %	91 %	100 %	0 %
Desarrollar habilidades de comunicación, liderazgo y defensa en relación con la educación para la salud con rigor y profesionalidad.	75 %	83 %	91 %	100 %	0 %

En esta tabla se mencionan todas las propuestas planteadas, y la extensión del color indica la ronda y la etapa en la que se planteó cada propuesta, y a continuación la ronda en la que se rechazó.

Al final de la 1ª ronda: los porcentajes de consenso sobre los objetivos de aprendizaje planteados fueron respectivamente: 66 % para «Hacerse cargo (adultas, mujeres, parejas, familia, comunidad, etc.) de la educación para la salud sexual y reproductiva con un enfoque integral garantizando la igualdad de género (Filial Matronas)»; - % para «Impartir educación terapéutica refiriéndose a protocolos con rigor y profesionalidad, teniendo en cuenta los determinantes de cada paciente». «66 % para «Organizar y dirigir sesiones de educación para la salud (individuales o en grupo) en beneficio de un individuo, un grupo o una comunidad utilizando el enfoque integral con rigor y profesionalidad»; 75 % para «Desarrollar proyectos de educación para la salud y trabajos de investigación con rigor y profesionalidad»; 83 % para «Apropiarse de herramientas didácticas innovadoras en la educación para la salud con rigor y profesionalidad»; y 75 % para «Desarrollar habilidades de comunicación, liderazgo y promoción en relación con «EpS» con rigor y profesionalidad».

- El 2º puesto, con una puntuación del 75 %, se otorgó a la competencia «Hacerse cargo (Adultas, mujeres, parejas, familia, comunidad, etc.) de la educación para la salud sexual y reproductiva utilizando un enfoque integral y garantizando la igualdad de género (para la especialidad de matronas).
- En cuanto a la competencia «Impartir educación terapéutica refiriéndose a protocolos con rigor y profesionalidad, teniendo en cuenta los determinantes de cada paciente», fue rechazada porque el consenso fue inferior al 50 %.

5. Discusiones

Este estudio se caracteriza por la diversidad de los resultados obtenidos mediante la combinación de dos métodos de consenso, para alcanzar los objetivos. En la 1ª parte de nuestro trabajo, utilizamos el e-TGN para llegar a un consenso sobre las dificultades a las que se enfrentan los profesores de los ISPITS a la hora de enseñar la educación para la salud «EpS». Para ello, los profesores atribuyeron principalmente sus dificultades ($\sum p_i = 72$) al hecho de que el contenido del programa de «EpS» de primer curso era difícil de adaptar a los requisitos previos de los estudiantes. Este hallazgo está en consonancia con un estudio realizado en los ISPITS, que afirma que a los estudiantes de matrona les resulta difícil asimilar los prerrequisitos enseñados previamente (Hannaoui *et al.*, 2020b).

Con un grado de importancia equivalente ($\sum p_i = 72$), los participantes consideran que las metas de aprendizaje (objetivos/habilidades) en relación con la «EpS» no son explícitas. Por otro lado, con una puntuación consensuada de ($\sum p_i = 71$), los profesores afirman que los objetivos de aprendizaje no están alineados con los objetivos de la formación en la educación para la salud. Estos resultados están en consonancia con la bibliografía, que ha informado de que las facultades del sector sanitario elaboran programas de salud de forma independiente entre sí (Battat *et al.*, 2010) y que los programas optativos o basados en contenidos eran el enfoque utilizado con más frecuencia (Liu *et al.*, 2015).

De hecho, la falta de estandarización de la formación y de los enfoques para enseñar «EpS» y la salud reproductiva fue la conclusión común de la mayoría de los estudios

realizados en diferentes escuelas y facultades de distintos países del mundo (Liu *et al.*, 2015). Esto demuestra que no hay consenso sobre los enfoques didácticos para la «EpS» y la salud reproductiva.

Además, el 3er rango de consenso ($\sum pi=70$) se atribuyó al hecho de que el volumen horario dedicado a la «EpS» no se especifica o es insuficiente en las descripciones de los módulos. De hecho, esto confirma los hallazgos de la literatura que han evocado que la «EpS» no es una prioridad curricular en los programas de formación de profesionales de la salud (Kokotailo, Baltag & Sawyer, 2018). Esta constatación coincide con otros estudios realizados en diversos centros educativos y universidades (Kamrani & Yahya, 2016; Liu *et al.*, 2015).

En cuanto al peso del 4º rango ($\sum pi=69$), los docentes señalan la falta de formación continua especializada en educación para la salud, que incluya un enfoque de género, y la falta de material didáctico.

De hecho, la necesidad de una formación en profundidad o especializada en la «EpS» es una necesidad expresada por todos los profesores de medicina, formadores de enfermería (Nor, 2019) y otros profesionales de la salud en estudios internacionales. Estos estudios se han realizado en países como Irán (Tabatabaei *et al.*, 2020) y China (Haresaku *et al.*, 2018). Más concretamente, existe una falta de inclusión del enfoque de género y de la igualdad de género en la mayoría de los programas de salud. Además, las directrices de los organismos oficiales sobre este enfoque no están en consonancia con el contenido de los programas de formación (Elammari, 2018). El 5º puesto ($\sum pi= 53$) concede el efecto estereotipo del perfil, donde los docentes mencionaron que a menudo surgen conflictos y discusiones entre los miembros del profesorado para impartir la «EpS». Este resultado fue reportado por el equipo de Grosser, Bientzle & Kimmerle, J. (2020). Mencionaron la presencia del efecto estereotipo entre profesionales sanitarios multidisciplinares.

Para remediar esta situación, estos investigadores han propuesto la enseñanza interprofesional en módulos transversales, utilizando medios digitales en un enfoque mixto (asíncrono y síncrono). Esto también anima a los profesionales sanitarios de diferentes orígenes a intercambiar ideas y debatir juntos una situación problemática, y a aprender a trabajar en equipo donde cada uno se apropia más de su papel, respetando los límites de sus responsabilidades, reduciendo así el efecto estereotipo (Kokotailo, Baltag & Sawyer, 2018).

Resumiendo, los resultados de esta primera parte obtenidos por e-TGN y según un orden de prioridad, observamos que el principal obstáculo mencionado por consenso es la falta de claridad de los objetivos de aprendizaje con respecto a la «EpS» en la descripción de los módulos y la falta de coherencia de estos objetivos con los objetivos de formación.

Para ello, invitamos a nuestros participantes a reflexionar sobre posibles soluciones a estos obstáculos, animándolos a trabajar juntos en nuevas propuestas o cambios en los objetivos de aprendizaje de las descripciones existentes. De este modo nos aseguramos de que estén en consonancia con los objetivos de los cursos de formación.

Sin embargo, como las directrices del equipo de Foth (2015) sugieren que un método de consenso en los cursos de formación de enfermería debe discutirse en un contexto teórico antes de ponerse en práctica, compartimos con los expertos las competencias esenciales para la práctica de la matrona y las de las enfermeras (Torres-Alzate *et al.*, 2020).

Entre los resultados mencionados durante la última secuencia de la técnica Delphi por consenso del 100 %, encabezando la lista «Organizar y dirigir sesiones de «EpS» (individuales o en grupo) en beneficio de una persona, de un grupo o de una comunidad según el enfoque global con rigor y profesionalidad», esta competencia hace referencia

a la importancia de tener en cuenta el contexto cultural en la prestación de cuidados (Covvey & Ryan, 2018). Los profesionales sanitarios desempeñan un papel clave en la prestación de una atención centrada en la persona. También tienen una responsabilidad primordial a la hora de educar a los pacientes y a sus familias con el fin de proporcionar una atención de buena calidad (Oldland *et al.*, 2020).

La segunda competencia propuesta con un consenso del 100 % es «Desarrollar proyectos e investigaciones en «EpS» con rigor y profesionalidad». De hecho, animar a los estudiantes a investigar es el objetivo común de las instituciones de enseñanza superior. En un estudio reciente sobre las necesidades del profesorado de las facultades de medicina se constató que los profesores de medicina e los de enfermería coincidían en la importancia de incorporar la investigación a sus programas (Nor, 2019). De esta manera, la investigación contribuirá a enriquecer el ámbito de competencia de la educación para la salud.

Todavía con un consenso del 100 %, las competencias 3^a y 4^a mencionadas por los expertos son «Apropiarse de herramientas didácticas innovadoras en la «EpS» con rigor y profesionalidad» y «Desarrollar habilidades de comunicación, liderazgo y defensa en relación con la «EpS» con rigor y profesionalidad», Estas competencias forman parte de un enfoque holístico y animan a los estudiantes a desarrollar un espíritu de iniciativa, reflexión, creatividad y liderazgo, ya que son componentes esenciales para mejorar la práctica en la educación y la asistencia (Oldland *et al.*, 2020).

Las competencias comunicativas en materia de salud son esenciales para la promoción de la salud (Moynihan *et al.*, 2015). De hecho, para los profesionales de la salud pública, la comunicación eficaz es muy importante, ya que las barreras lingüísticas son un obstáculo para una atención de buena calidad (Oldland *et al.*, 2020). Las enfermeras también tienen que «escuchar al paciente» para reconocer sus necesidades específicas, con el fin de atenderlo como un todo en lugar de centrarse únicamente en sus necesidades físicas. De hecho, las enfermeras necesitan adoptar una serie de herramientas de comunicación en su prestación de cuidados, con el fin de promover sus relaciones interpersonales (Witt & Almeida, 2008). La interacción con otros enfermeros y miembros del equipo asistencial se considera parte integrante de unos cuidados seguros y de alta calidad (Oldland *et al.*, 2020). Para ello, es necesario animar a los futuros profesionales de la salud a que se apropien de todas las competencias transversales y disciplinares hacia la «EpS» con vigor y profesionalidad, ya que la literatura ha sugerido que prestar cuidados de forma centrada en la persona es importante, pero esta prestación debe estar alineada con los estándares clínicos y los marcos teóricos (Oldland *et al.*, 2020). El objetivo de aprendizaje que ocupó el 2^o rango en la fase final con una puntuación del 90 % es «Hacerse cargo (las jóvenes, las mujeres, las parejas, la familia, la comunidad, etc.) de la educación para la salud sexual y reproductiva utilizando un enfoque integral y garantizando al mismo tiempo la igualdad de género (rama de matronas)». Se trata de una competencia disciplinar esencial en materia de la salud sexual y reproductiva. Los estudiantes de enfermería (enfermeros polivalentes, enfermeros de salud familiar y comunitaria, etc.) y, más concretamente, los estudiantes de matrona (Hannaoui *et al.*, 2020b) son actores clave en la educación para la salud sexual (Cesnik & Zerbini, 2017; Hannaoui *et al.*, 2020b). De hecho, los sistemas educativos deben integrar la «EpS» y promover la comprensión de la sexualidad desde una perspectiva crítica de género (Cunha-Oliveira *et al.*, 2021). La literatura apoya la idea de las desigualdades de género en la salud materna, ya que hoy en día las mujeres son el único objetivo de estos programas, mientras que el enfoque de género incluye a ambos miembros de la pareja en todo

el proceso, fomentando la participación activa en los procesos de toma de decisiones, en la decisión sobre el plan de parto (Lundgren, Berg & Lindmark, 2003).

6. Conclusión

El objetivo de este estudio es participar en el análisis de las prácticas y en la creación de un recurso para mejorar el currículo de la enseñanza de la salud en los institutos superiores de enfermería y técnicas de la salud de Marruecos.

La combinación de dos técnicas de consenso, el e-TGN para diagnosticar las dificultades y el e-Delphi para proponer remedios en la enseñanza de la Educación para la Salud, condujo al diagnóstico de los principales obstáculos, que son la falta de claridad de los objetivos de aprendizaje y la falta de alineación entre estos objetivos y los fines de la formación. Cinco competencias básicas surgieron por consenso de más del 90 % a través del e-Delphi. Comprenden una mezcla de conocimientos, actitudes y aptitudes que se inscriben en múltiples ámbitos, a saber: comunicación, liderazgo, promoción, investigación, desarrollo de proyectos, educación sexual y enfoque de género.

Las competencias identificadas pueden constituir un punto de partida útil para un análisis más profundo y eficaz de la promoción de la salud. Además, pueden servir de referencia para la enseñanza de la educación para la salud en los programas de enfermería y, posteriormente, generalizarse a otros programas.

Existe un consenso global sobre cómo debe enfocarse la educación para la salud sexual, dado el lugar que ocupa en la promoción de la calidad de vida de las personas y en la garantía de un entorno saludable regido por un alto nivel de alfabetización sanitaria, caracterizado por el respeto a los valores, la ética y la igualdad de género. Para ello, los enfoques adoptados en los planes de estudios de enfermería y ciencias de la salud en general deben estar en consonancia con el contexto biopsicosocial de los alumnos y la comunidad y adoptar un enfoque integral que tenga en cuenta todos los factores determinantes, inculcando al mismo tiempo la acción sobre las desigualdades sociales y especialmente las basadas en el género.

7. Referencias

- Abouzaj, S. (2019). Competency-based approach in training nurses and midwives in morocco demystify to better use. *Advances in Medical Education and Practice*, 1069-1079.
- Achike, F. I. (2016). The challenges of integration in an innovative modern medical curriculum. *Medical Science Educator*, 26, 153-158. <https://doi.org/10.1007/s40670-015-0206-7>
- Almalki, M., FitzGerald, G., & Clark, M. (2011). The nursing profession in Saudi Arabia: An overview. *International nursing review*, 58(3), 304-311.
- Assarag, B., Sanae, E. O., & Rachid, B. (2020). Priorities for sexual and reproductive health in Morocco as part of universal health coverage: maternal health as a national priority. *Sexual and Reproductive Health Matters*, 28(2), 1845426.
- Barati, M., Afsar, A., & Ahmadpanah, M. (2012). Assessment of communication skills level among healthcare practitioners. *Avicenna Journal of Clinical Medicine*, 19(1), 62-69.

- Barich, F., Chamkal, N., & Rezzouk, B. (2019). La formation en soins infirmiers et techniques de santé dans le système licence-master-doctorat au Maroc : analyse des descriptifs de formation, étude analytique descriptive. *Revue Francophone Internationale de Recherche Infirmière*, 5(4), 100183.
- Barry, M. M., Allegrante, J. P., Lamarre, M. C., Auld, M. E., & Taub, A. (2009). The Galway Consensus Conference: international collaboration on the development of core competencies for health promotion and health education. *Global health promotion*, 16(2), 05-11.
- Battat, R., Seidman, G., Chadi, N., Chanda, M. Y., Nehme, J., Hulme, J., ... & Brewer, T. F. (2010). Global health competencies and approaches in medical education: a literature review. *BMC Medical Education*, 10(1), 1-7.
- Berger, D., Nekaa, M., & Courty, P. (2009). Infirmiers scolaires : représentations et pratiques d'éducation à la santé. *Santé publique*, 21(6), 641-657.
- Bozorgmehr, K., Menzel-Severing, J., Schubert, K., & Tinnemann, P. (2010). Global Health Education: a cross-sectional study among German medical students to identify needs, deficits and potential benefits (Part 2 of 2: Knowledge gaps and potential benefits). *BMC Medical Education*, 10(1), 1-19.
- Brender, J., Nøhr, C., & McNair, P. (2000). Research needs and priorities in health informatics. *International Journal of Medical Informatics*, 58, 257-289.
- Carper, B.A., 1978. Fundamental patterns of knowing in nursing. *Adv. Nurs. Sci.* 1 (1), 13-23.
- Cesnik, V. M., & Zerbini, T. (2017). Sexuality education for health professionals: A literature review. *Estudios de Psicología (Campinas)*, 34(1), 161-172. <https://doi.org/10.1590/1982-02752017000100016>
- Covvey, J. R., & Ryan, M. (2018). Use of a modified Delphi process to determine course objectives for a model global health course in a pharmacy curriculum. *American journal of pharmaceutical education*, 82(8).
- Cunha-Oliveira, A., Camarneiro, A. P., Gómez-Cantarino, S., Cipriano-Crespo, C., Queirós, P. J. P., Cardoso, D., & Ugarte-Gurrutxaga, M. I. (2021). The integration of gender perspective into young people's sexuality education in Spain and Portugal: Legislation and educational models. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(22), 11921.
- Darraj, B., Gourja, B., Faiq, A., Tace, E. M., & Belaaouad, S. (2020). Difficultés du développement des compétences nécessaires au raisonnement diagnostique chez les étudiants infirmiers à Casablanca (Maroc): étude descriptive. *Revue Francophone Internationale de Recherche Infirmière*, 6(3). <https://doi.org/10.1016/j.refiri.2020.100204>
- Du Conseil Economique, R. (2013). Social et Environnemental. La Gouvernance des Services publics.

- Du Maroc R. Rapport national 2020. Examen national volontaire de la mise en œuvre des Objectifs de Développement Durable; 2020. <https://scholar.google.com/r?hl=en&q=du+Maroc+R.+Rapport+national+2020.+Examen+national+volontaire+de+la+mise+en+œuvre+des+Objectifs+de+D%C3%A9veloppement+Durable%3B+2020>.
- Elammari, B. (2018). Diagnostic de l'éducation genrée au Maroc : Evaluation et évolution. *Revue des études multidisciplinaires en sciences économiques et sociales*, 3(2).
- El Moussali, M. N., & Ouarraoui, B. (2022). Les apports du Nouveau Modèle de Développement pour la réforme du système de santé au Maroc : une analyse sur la base du cadre conceptuel des systèmes de santé. *Dossiers de Recherches en Économie et Gestion*, 10(1), 11-29.
- Embo, M., Helsloot, K., Michels, N., & Valcke, M. (2017). A Delphi study to validate competency-based criteria to assess undergraduate midwifery students' competencies in the maternity ward. *Midwifery*, 53, 1-8.
- Evans, K., 1995. Competence and citizenship: towards a complementary model for times of critical social change. *Br. J. Educ. Work* 8 (2), 14-27.
- Fernández Rasines, P., & Bogino Larrambeber, M. (2013). Corresponsabilidad parental y mujeres sin maternidad: nuevas parentalidades. Inguruak. *Revista vasca de sociología y ciencia política*, N° 55-56, págs. 1296-1305.
- Foth, T., Efstathiou, N., Vanderspank-Wright, B., Ufholz, L. A., Dütthorn, N., Zimansky, M., & Humphrey-Murto, S. (2016). The use of Delphi and Nominal Group Technique in nursing education: a review. *International Journal of Nursing Studies*, 60, 112-120.
- Gastineau, B., & Adjamagbo, A. (2014). Les droits individuels face aux politiques de population. Regard sur trois pays africains: Bénin, Madagascar, Maroc. *Autrepart*, 70(2), 125-142.
- Grosser, J., Bientzle, M., & Kimmerle, J. (2020). A literature review on the foundations and potentials of digital teaching scenarios for interprofessional health care education. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(10), 3410.
- Hannaoui, M., Janati-Idrissi, R., Laafou, M., Zerhane, R., & Madrane, M. (2020). Vers une ingénierie de formation dans l'enseignement de l'éducation à la santé reproductive : Identification des besoins éducatifs par la technique de focus groupe. *International Journal of Innovation and Applied Studies*, 29(4), 1096-1104.
- Hannaoui, M., Madrane, M., El Hassouny, E. H., Janati-Idrissi, R., Zerhane, R., & Grande-Gascón, M. L. (2021). Towards exploring midwifery students' misconceptions of reproductive health education: Case of Sexually transmitted infections. *Online*, 19(4), 898.

- Hannaoui, M., Bourkeddi, S., Lamarti, A., Madrane, M., & Sfindla, A. (2021). Health Education and Health Literacy Correlation: The Case of the Factors affecting Breast Cancer Screening.
- Hannaoui, M. (2021). The Effect Of The Flipped Classroom On Nursing Students' Learning And Motivation Outcomes In Health Education. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 12(6), 1213-1223.
- Haresaku, S., Aoki, H., Makino, M., Monji, M., Kansui, A., Kubota, K., ... & Naito, T. (2018). Practices, Attitudes, and Confidence of Nurses in the Performance of Oral Health Checkups for Elderly Patients in a Japanese Hospital. *Oral Health & Preventive Dentistry*, 16(6), 517-524.
- Howat, P., Maycock, B., Jackson, L., Lower, T., Cross, D., Collins, J., & van Asselt, K. (2000). Development of competency-based university health promotion courses. *Promotion & education*, 7(1), 33-38.
- Jourdan, D. (2004). La formation des acteurs de l'éducation à la santé en milieu scolaire.
- Kamrani, M. A., & Yahya, S. S. (2016). Bringing X, Y, Z generations together to facilitate school-based sexual and reproductive health education. *Global journal of health science*, 8(9), 132.
- Kokotailo, P. K., Baltag, V., & Sawyer, S. M. (2018). Educating and training the future adolescent health workforce. *Journal of Adolescent Health*, 62(5), 511-524.
- Lamarre, M. C. (2008). L'Union internationale de promotion de la santé et d'éducation pour la santé : un réseau professionnel mondial. *Promotion & Education*, 15(1_suppl), 76-79.
- Leksy, K. (2020). The Significance of the Participatory Approach in Health Promotion and Cancer Prevention. *Studia Edukacyjne*, (56), 309-321.
- Les compétences essentielles pour la pratique de sage-femme (ICM), Édition 2019 <https://internationalmidwives.org/fr/notre-travail/politique-et-pratique/comp%C3%A9tences-essentielles-pour-la-pratique-du-m%C3%A9tier-de-sage-femme.html>
- Liu, Y., Zhang, Y., Liu, Z., & Wang, J. (2015). Gaps in studies of global health education: an empirical literature review. *Global health action*, 8(1), 25709.
- Lundgren, I., Berg, M., & Lindmark, G. (2003). Is the childbirth experience improved by a birth plan? *Journal of Midwifery & Women's health*, 48(5), 322-328.
- Mac-Seing, M., & Zarowsky, C. (2017). Une méta-synthèse sur le genre, le handicap et la santé reproductive en Afrique subsaharienne. *Santé Publique*, 29(6), 909-919.
- Moradi Khanghahi, B., Jamali, Z., Pournaghi Azar, F., Naghavi Behzad, M., & Azami-Aghdash, S. (2013). Knowledge, Attitude, Practice, and Status of Infection Control among Iranian Dentists and Dental Students: A Systematic Review. *Journal of Dental Research, Dental Clinics, Dental Prospects*, 7(2), 55-60.

- Moynihan, S., Paakkari, L., Välimaa, R., Jourdan, D., & Mannix-McNamara, P. (2015). Teacher competencies in health education: Results of a Delphi study. *PLoS one*, 10(12), e0143703.
- Murphy, M.K., Black, N.A., Lamping, D.L., McKee, C.M., Standerson, C.F.B., Askam, J., 1998. Consensus development methods, and their use in clinical guideline development. *Health Technol. Assess.* 2.
- Nekaa, M., & Berger, D. (2018). Les infirmières de l'Éducation nationale en France : une étude mixte sur les pratiques en éducation et promotion de la santé. *Recherche en soins infirmiers*, (4), 14-29.
- Nkwabong, E., Meboulou Nguel, R., Kamgaing, N., & Keddi Jippe, A. S. (2018). Knowledge, attitudes and practices of health personnel of maternity in the prevention of mother-to-child transmission of HIV in a sub-Saharan African region with high transmission rate: Some solutions proposed. *BMC Pregnancy and Childbirth*, 18(1), 227. <https://doi.org/10.1186/s12884-018-1876-0/>
- Nor, M. Z. (2019). Developing a preliminary questionnaire for the faculty development programme needs of medical teachers using Delphi technique. *Journal of Taibah University Medical Sciences*, 14(6), 495.
- Nutbeam, D. (1998). Health promotion glossary. *Health promotion international*, 13(4), 349-364.
- Okoli, C., & Pawlowski, S. D. (2004). The Delphi method as a research tool: an example, design considerations and applications. *Information & management*, 42(1), 15-29.
- Oldland, E., Botti, M., Hutchinson, A. M., & Redley, B. (2020). A framework of nurses' responsibilities for quality healthcare—Exploration of content validity. *Collegian*, 27(2), 150-163.
- Ouakhzan, B., Chbab, Y., Rouani, A., Chaouch, A., Elouakfaoui, A., & Aouane, E. M. (2023). Simulation in Medical Education: The Case of Morocco. *International Journal of Chemical and Biochemical Sciences*, IJCBS, 24 (4) (2023):38-42. <https://www.iscientific.org/wp-content/uploads/2023/09/4-IJCBS-23-24-4-4-done.pdf>
- Oulfate, Z. A. I. M., & ALAOUI, M. I. H. (2023). Enseignement des soft skills aux étudiants infirmiers de l'institut supérieur des professions infirmières et techniques de santé Fès-Maroc. *Revue Internationale du Chercheur*, 4(3).
- Patton, M. Q. (2005). Qualitative research. *Encyclopedia of statistics in behavioral science*.
- Peiró-Pérez, R., Alvarez-Dardet, C., Mas, R., Avino, D., Talavera, M., Torremocha, X., & Fernandez, C. (2012). Mapping the awareness of inequalities in health programs in Spanish communities: moving forward together. *Health education research*, 27(4), 704-716.
- Pellegrini, C., Alazali, M., & Meyer, J. B. (2020). *L'enseignement supérieur au Maroc; état des lieux et comparaison public/privé* (No. 46). *Working Paper du Ceped*. <https://www.cepced.org/IMG/pdf/wp46.pdf>

- Philippon, A. L., Hausfater, P., Tribby, E., & Freund, Y. (2019). Développement d'un outil d'évaluation des compétences des étudiants en médecine d'urgence : une étude nationale par la méthode Delphi. *Annales françaises de médecine d'urgence*, 9(6), 354-361.
- Pommier, J., Jourdan, D., Berger, D., Vandoorne, C., Piorecka, B., & De Carvalho, G. S. (2010). School health promotion: organization of services and roles of health professionals in seven European countries. *European Journal of Public Health*, 20(2), 182-188.
- Pourmarzi, D., & Sharami, S. H. (2017). Midwives' educational needs and knowledge about sexually transmittable infections in the Islamic Republic of Iran [Besoins éducatifs et connaissances des sages-femmes iraniennes au sujet des infections sexuellement transmissibles en République islamique d. *Eastern Mediterranean Health Journal*, 23(9), 611-618. <https://doi.org/10.26719/2017.23.9.611>
- Pucher, P. H., Peckham-Cooper, A., Fleming, C., Mohamed, W., Clements, J. M., Nally, D., ...& Mohan, H. M. (2020). Consensus recommendations on balancing educational opportunities and service provision in surgical training: Association of Surgeons in Training Delphi qualitative study. *International Journal of Surgery*, 84, 207-211.
- Razouki, A., Ezzahra Tikouk, F., Agorram, B., Selmaoui, S., & Khzami, S. (2017). L'inclusion de l'éducation à la santé en éducation physique et sportive : représentations et contributions des enseignants. *European Scientific Journal*, ESJ, 13, 26.
- Saab, O., Berger, D., & El Hage, F. (2012). L'éducation à la santé dans le curriculum libanais des Sciences de la vie : l'impératif d'une réforme vers une approche écologique. *Spirale-Revue de recherches en éducation*, 50(1), 95-110.
- Siraj, A. (2022). Les soft skills dans le domaine de la santé au Maroc : perception des professionnels d'aujourd'hui Soft skills in the healthcare services : professional 's perception in today 's healthcare services Adil SIRAJ Université Ibn Zohr , Laboratoire de Re. *La Revue Du LaRSLAM : Praemissas*, 6, 1-16. <https://revues.imist.ma/index.php/LARSLAM/article/view/34479/17904>
- Tabatabaei, S. H., Owlia, F., Ayatollahi, F., Maybodi, F. R., Ahadian, H., Azizian, F., & Nasiriani, K. (2020). Nurses' educational needs in the oral health of inpatients at Yazd Province in Iran: a Delphi study. *BMC nursing*, 19(1), 1-7.
- Torres-Alzate, H. M., Wilson, L. L., Harper, D. C., Ivankova, N. V., Heaton, K., & Shirey, M. R. (2020). Essential global health competencies for baccalaureate nursing students in the United States: A mixed methods Delphi study. *Journal of advanced nursing*, 76(2), 725-740
- Vargas, M. A. F., Aguilar, C. A., & Jiménez, A. G. (2012). Educación sexual: Orientadores y orientadoras desde el modelo biográfico y profesional. *Revista Electrónica Educare*, 16, 53-71.
- Vieira, N., Rasmussen, D. N., Oliveira, I., Gomes, A., Aaby, P., Wejse, C., ... Unger, H. W. (2017). Awareness, attitudes and perceptions regarding HIV and PMTCT amongst pregnant women in Guinea-Bissau- a qualitative study. *BMC Women's Health*, 17(1), 71. <https://doi.org/10.1186/s12905-017-0427-6>

- World Health Organization. (1999). Frontiers of midwifery care: STDs/HIV/AIDS in Safe Motherhood. *Midwifery* (Vol. 15). Manila, Philippines. Retrieved from <https://apps.who.int/iris/handle/10665/66749>
- Yago-Simón, T., & Tomás-Aznar, C. (2015). Condicionantes de género y embarazo no planificado en adolescentes y mujeres jóvenes. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 31(3), 972-978.

11



Pornografía vs coeducación: un abordaje necesario ante el incremento del consumo pornográfico en adolescentes y jóvenes

Pornography vs coeducation: a necessary approach to the increase in pornographic consumption in adolescents and young people

Esther Torrado Martín-Palomino*

Cristian Díaz Hernández**

Alba Cabrera Meneses***

DOI: 10.5944/reec.45.2024.39347

Recibido: 31 de diciembre de 2023

Aceptado: 9 de abril de 2024

*ESTHER TORRADO MARTÍN-PALOMINO: Profesora Titular del Departamento de Sociología y Antropología de la Universidad de la Laguna. Doctora en Sociología y Licenciada en Ciencias Políticas y Sociología y Diplomada en Trabajo Social. Directora del Grupo de Investigación Violencia Sexual (VIOSEX), miembro de la Red Académica Internacional de Estudios de la Pornografía y la Prostitución (RAIEPP) y del Instituto Universitario de Estudios de las Mujeres (IUEM). **Datos de contacto:** E-mail: estorra@ull.edu.es

CRISTIAN DÍAZ HERNÁNDEZ: Investigador Predoctoral FPI en el área de sociología del Departamento de Sociología y Antropología de la Universidad de La Laguna. Graduado en Trabajo Social y Máster en Estudios de Género y Políticas de Igualdad. Miembro del grupo de investigación Violencia Sexual (VIOSEX) y del Instituto Universitario de Estudios de las Mujeres (IUEM). **Datos de contacto: E-mail: cdiazher@ull.edu.es

***ALBA CABRERA MENESES: Investigadora predoctoral FPU en el área de sociología del Departamento de Sociología y Antropología de la Universidad de La Laguna. Graduada en Sociología y Máster en Estudios de Género y Políticas de Igualdad. Miembro del grupo de investigación Violencia Sexual (VIOSEX). **Datos de contacto:** E-mail: acabreme@ull.edu.es

Resumen

Con el desarrollo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), en los últimos años el consumo de pornografía ha aumentado considerablemente tanto en España como a nivel global. Su facilidad de acceso, los contenidos mayormente gratuitos que ofrece, lo ilimitado de sus contenidos y otras características hacen que se encuentre al alcance de cualquier persona realizando una sencilla búsqueda en internet. La población adolescente y joven se encuentra expuesta a estos contenidos y de hecho varios estudios han señalado que los menores empiezan a consumir pornografía a edades cada vez más tempranas, concretando que son los hombres quienes realizan un consumo mayor que las mujeres, además de hacerlo con una mayor frecuencia. Ante el déficit de una educación afectivo sexual, jóvenes y adolescentes se socializan en estos contenidos que repercuten en sus actitudes sexuales. Además, varios estudios han indicado que los vídeos de pornografía muestran agresiones tanto físicas como verbales hacia las mujeres. El incremento del consumo de la pornografía 2.0, junto a ese déficit de educación afectivo sexual suponen dos de las mayores amenazas al principio de la igualdad por lo que se evidencia una necesaria respuesta basada en políticas coeducativas para erradicar el sexismo que transmite la pornografía.

Palabras clave: Coeducación; pornografía; violencia sexual; jóvenes; adolescentes

Abstract

With the development of Information and Communication Technologies (ICT), in recent years the consumption of pornography has increased considerably both in Spain and globally. Its ease of access, the mostly free content it offers, the unlimited nature of its contents and other characteristics make it available to anyone with a simple internet search. The adolescent and young population is exposed to this content and in fact several studies have indicated that minors begin to consume pornography at increasingly younger ages, specifying that it is men who consume more than women, as well as doing so more frequently. Given the lack of affective and sexual education, young people and adolescents are socialized in this content, which has an impact on their sexual attitudes. In addition, several studies have indicated that pornography videos show both physical and verbal aggression towards women. The increase in the consumption of pornography 2.0, together with this deficit of affective-sexual education, are two of the greatest threats to the principle of equality, which is why a response based on coeducational policies is necessary to eradicate the sexism transmitted by pornography.

Keywords: Coeducation; pornography; sexual violence; youth; adolescents

1. Introducción

Este trabajo parte de un análisis de fuentes bibliográficas y de un posterior proceso reflexivo sobre la importancia de la coeducación frente al actual cambio civilizatorio en nuestra sociedad. El neoliberalismo, la globalización y las Tecnologías de la Comunicación han facilitado la proliferación de una industria internacional de la pornografía de masas. Estos cambios sociales, resultado de un nuevo modelo económico y de una revolución tecnológica han desembocado en nuevos hábitos y valores fundamentalmente en la juventud. Se trata de un sistema social neoliberal y patriarcal estructurado bajo la desigualdad entre mujeres y hombres y sostenido bajo los pilares de la pornografía, la prostitución y la trata (Torrado *et al.*, 2023). No obstante, aunque son cada vez más frecuentes los estudios que interrelacionan estos pilares, en este trabajo nos centraremos en el primero de ellos, la pornografía puesto que dentro de esta revolución tecnológica, constituye un negocio internacional en auge que se puede medir en los datos que arrojan las principales páginas web internacionales más visitadas, todas ellas de contenido pornográfico, con gran variedad y una fácil accesibilidad, y todas ellas con un tipo de imágenes violentas y cosificadas de las mujeres.

Esta pornografía 2.0 construye unos relatos sexuales basados en la violencia patriarcal al promover prácticas masculinas cada vez más sádicas con «más connotaciones de control y poder y cada vez exigen más sumisión de las mujeres» (Cobo, 2020, p.114). De esta forma no solo es un relato violento sino misógino pues las mujeres son objetualizadas, cosificadas y deshumanizadas en roles destinados a satisfacer los deseos sexuales masculinos.

Por ello, hemos puesto el foco en la evolución y desarrollo de la industria pornográfica y los efectos que tiene en la actualidad sobre los jóvenes y adolescentes. También en el incremento del consumo y la repercusión que tiene en el aumento de la violencia sexual y sobre todo la amenaza que supone a la igualdad efectiva entre mujeres y hombres.

Distintos trabajos científicos nos advierten de estos fenómenos que no son una cuestión baladí ya que en la pornografía no es ficción sino violencia sexual grabada que influye en el comportamiento sexual y en las prácticas sexuales de varones jóvenes y adolescentes «Hacer la parodia de la violencia patriarcal en las narraciones pornográficas hace posible que la violencia masculina no desaparezca porque estos códigos son asumidos por otros varones que reproducen esas escenas» (Cobo, 2020, p.29). En palabras de Szil (2018)

«La pornografía ha seguido una trayectoria de continuo escalamiento hacia niveles cada vez más altos de brusquedad, trato humillante, crueldad, violencia, que tiene una repercusión directamente detectable en los diferentes aspectos que determinan el estado general sexual del conjunto de la sociedad: no solamente en las fantasías sexuales de los consumidores de pornografía, sino también en las prácticas sexuales que estos imponen sobre sus parejas, o por lo menos en las expectativas con las que ejercen presión sobre ellas.» (Szil, 2018, p.127)

En definitiva, el consumo de masas de la pornografía 2.0, podría entenderse como una escuela de desigualdad donde se imparte una pedagogía de la violencia sexual contra las mujeres en la vida cotidiana. Frente a esto, distintos trabajos académicos enfatizan en la importancia de incorporar la perspectiva de género en los contenidos educativos, así como incorporar una formación afectiva sexual científica impartida por profesionales expertos

desde las primeras etapas educativas. En definitiva, se trata de hacer efectiva una educación social coeducativa como herramienta para minimizar los efectos que tiene la industria de la pornografía en la sexualidad de adolescentes y jóvenes de todo el mundo y como el principal instrumento validado contra este nuevo modelo de sexismo tecnológico.

2. Método

El objetivo de este trabajo es reflejar la relación entre la pornografía y la violencia sexual y cómo ambas confrontan con el paradigma de un modelo de sociedad basado en la igualdad entre mujeres y hombres. Para ello, se ha efectuado una profunda revisión bibliográfica de trabajos científicos, a través de las bases de datos Dialnet y Google Scholar, lo que ha permitido conceptualizar y vincular las tres dimensiones de análisis principales: la pornografía, la violencia sexual y la coeducación.

Partimos, que coeducar o educar en igualdad está fundamentado en el principio de igualdad entre mujeres y hombres y que la pornografía en la actualidad proyecta todo lo contrario, es decir, una imagen hipersexualizada y cosificada de las mujeres, bajo un modelo de sexualidad violento y misógino. El resultado de la búsqueda bibliográfica nos ha permitido afirmar la relación existente entre la pornografía 2.0 y el incremento de la violencia sexual en todas sus variantes.

Tal y como se puede observar en la Tabla 1, la pornografía ha mutado a lo largo de la historia convirtiéndose en la actualidad en un producto de masas de fácil accesibilidad y que tiene una alta incidencia en el comportamiento social. De esta manera, se puede vincular el incremento del consumo de pornografía a la incidencia de la violencia sexual según diversos estudios nacionales e internacionales y la preocupación de este incremento en España. Frente a esto, presentamos la tesis de que el instrumento validado, junto a otras medidas, para prevenir y erradicar la idea de que la pornografía es una escuela de sexualidad, es implementar la coeducación como medida para fomentar relaciones sexuales igualitarias, y prevenir la erotización de la violencia a través del porno.

Tabla 1.
Indicadores y categorías de análisis seleccionados tras la búsqueda bibliográfica

Pornografía	Violencia sexual	Coeducación
Evolución histórica e incidencia en la actualidad	Conceptualización y marco legislativo internacional y nacional	Definición y características
Características en la actualidad	Tipos de violencia sexual	Protagonistas de la coeducación
Repercusiones en las actitudes y comportamientos	Incidencia en España y perfil sociodemográfico de las víctimas	Medidas coeducadoras para fomentar relaciones sexuales igualitarias

Nota: elaboración propia

El periodo comprendido de la revisión bibliográfica coincide con lo que se ha definido como el inicio de la cuarta ola del movimiento feminista en España, concretamente desde 2016 hasta 2023. Tras los hechos producidos en Pamplona en julio de 2016, la violencia sexual en España se sitúa en el principal foco de vindicación del movimiento feminista.

La violación múltiple de una mujer joven, por parte de un grupo de hombres y la respuesta mediática y judicial, supuso una crítica y movilización social. A partir de estos

hechos se empiezan a visibilizar de forma más contundente todas las formas de violencia sexual contra las mujeres y la impunidad de los agresores.

Si bien ya en la segunda ola se conceptualizó y se denunció la violencia sexual, en la actualidad nos encontramos con una ampliación de ese marco conceptual de las violencias sexuales, incluyendo entre otras, la pornografía.

Esta ampliación del marco de análisis de las violencias sexuales parte no solo de hechos sociales como el mencionado con anterioridad, sino de los numerosos estudios e investigaciones con perspectiva feminista acerca de la pornografía como forma de violencia sexual que se han desarrollado desde la academia.

En ese sentido, este trabajo supone una contribución a un campo de estudio de incipiente desarrollo, rescatando los antecedentes bibliográficos de los que parte el desarrollo.

Dicha conceptualización de las variables principales se complementa con un análisis de fuentes secundarias de orden cuantitativo obtenidas de informes internacionales y nacionales sobre pornografía y estudios sobre los delitos cometidos contra la libertad sexual en el contexto de España y Europa. Además, se ha indagado sobre el marco legislativo español sobre violencia de género y violencia sexual. En resumen, este estudio compagina un análisis global y un análisis situado en el contexto español combinando análisis de significados, análisis de datos cuantitativos y revisión legislativa.

Con toda esta revisión bibliográfica se ha permitido comprender la relación existente entre pornografía y violencia sexual y reflexionar sobre la necesidad de la coeducación como elemento fundamental para promover la igualdad y reducir el sexismo imperante.

3. Resultados

Siguiendo las categorías de análisis e indicadores para cada una de ellas que se expusieron en el apartado anterior, en este apartado se realiza una exposición de los resultados principales, que se presentan de la siguiente manera: en primer lugar, se lleva a cabo un análisis de las características de la pornografía así como de su evolución; en segundo lugar, se explicitan las cifras de violencia sexual y su aumento en los últimos años; y en última instancia, se realiza una reflexión sobre la coeducación como instrumento para erradicar la violencia sexista.

3.1. La evolución histórica e incidencia de la pornografía en la actualidad

La década de los años 70 del siglo XX se la conoce como la edad dorada de la pornografía. En ese periodo, el consumo de los productos pornográficos se producía mediante películas proyectadas en cines o la compra de revistas físicas. Posteriormente y debido al desarrollo de las TIC, su venta y distribución pública se realizó a través de los formatos VHS y DVD. Sin embargo, desde el desarrollo y expansión global de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y el uso generalizado de internet por parte de la sociedad, la industria de la pornografía ha desarrollado exponencialmente su público, ganancias y contenidos. De hecho, se trata de uno de los negocios más lucrativos y que más beneficios genera (Cobo, 2020; Jeffreys, 2011), relacionado con otras actividades ilícitas como la prostitución o la trata sexual (Torrado *et al.*, 2021). En la actualidad, podemos entender la pornografía como un producto digital de masas cuyo enfoque principal es el de obtener beneficios (Fritz y Paul, 2017), que presenta una serie de características que la diferencian de la pornografía en formato físico. Estas características las exponen Ballester y Orte (2019) y son las siguientes: 1) se trata de una pornografía con una buena

calidad de imagen, que ofrece contenidos a 4K y 1080p; 2) su accesibilidad es muy sencilla, pues está al alcance de cualquiera; 3) es asequible, ya que la inmensa mayoría de los contenidos que ofrece son de carácter gratuito; 4) tiene una garantía de anonimato e interactividad, pues no es necesario crear una cuenta para poder acceder y se pueden solicitar vídeos personalizados, dejar comentarios en los vídeos, entre otras; y 5) sus contenidos son ilimitados, pues como plantea Cobo (2019), alrededor de 25 millones de las páginas webs de internet (el 12 %) son pornográficas.

La facilidad de acceso y el resto de características mencionadas anteriormente han propiciado que en los últimos años se haya producido un incremento en el consumo de pornografía entre jóvenes y adolescentes, que se debe en gran medida al acceso a dispositivos móviles y al uso que realizan de estos a edades cada vez más tempranas. Algunos informes nacionales, como el realizado por Save the Children (2020) con una muestra de 1.753 chicos y chicas de entre 13 y 17 años, señalan que la mayoría de adolescentes entran en contacto con la pornografía antes de los 13 años. Además, varios estudios nacionales han mostrado que el dispositivo por excelencia que utilizan jóvenes y adolescentes para consumir pornografía es el teléfono móvil (Ballester y Orte, 2019; Torrado *et al.*, 2021), en detrimento de otros dispositivos de acceso como el ordenador o la tablet.

El consumo de pornografía se ha incrementado debido a la fácil accesibilidad y este hecho se puede aseverar con los datos de Pornhub, una de las páginas web más visitadas tanto en España como en el resto del mundo. Según el ranking Semrush, que recogió el tráfico de las webs entre el 1 de septiembre y el 30 de noviembre de 2022, Pornhub es la página de pornografía más vista y la quinta más vista en general, solo superada por Google.com, Youtube.com, Marca.com y Twitter.com. La media de visitas al mes fue de 312 millones y el tiempo medio de cada visita fue de 9 minutos y 46 segundos. (We Are Social, 2023). Es importante destacar que el único filtro o restricción para poder acceder a la página es que, a la hora de entrar, se pregunta si se tiene más de 18 años o no. Basta indicar que se cumple con la mayoría de edad para poder entrar sin mayor complicación.

Ante esta situación, no es casual que madres, padres y docentes hayan mostrado una preocupación al respecto. Tal y como exponen Torrado *et al.* (2021), algunos de los aspectos preocupantes son el aumento del consumo en edades tempranas, la facilidad de acceso y un cierto desconocimiento generalizado y falta de información sobre las consecuencias del consumo.

3.2. Características y repercusiones de la pornografía en la actualidad

Existe cierto consenso en la literatura científica, tanto nacional como internacionalmente, que el consumo mayoritario de pornografía en el mundo está protagonizado mayoritariamente por hombres (Miller *et al.*, 2019; Peter y Valkenburg, 2016; Rissel *et al.*, 2017; Sun *et al.*, 2016). Pero cuando se compara el consumo de hombres y mujeres, se observa que hay notables diferencias en cuanto a la periodicidad y asiduidad del consumo y por ejemplo con quiénes comparten ese consumo. En este sentido, en el estudio de Díaz *et al.* (2023) se encontró que los hombres jóvenes realizan un consumo más público, que comparten mayormente con sus amistades, mientras que las mujeres jóvenes no verbalizan en la misma medida dicho consumo y no suelen compartirlo. Estas diferencias entre sexos son relevantes a la hora de analizar la función diferencial que cumple el consumo de pornografía entre hombres y mujeres.

Otro aspecto importante del análisis de la pornografía es el de los contenidos que ofrecen las páginas web. Alario (2018) señala cómo en los vídeos de pornografía hegemónica

se cosifica y sexualiza a las mujeres, existe una centralidad del deseo sexual masculino y los varones encuentran «un modelo de sexualidad en que se aúnan la satisfacción de sus deseos sexuales y su afirmación como capaces de dominar a las mujeres» (p. 70). Además, la misma autora conceptualiza y analiza cuáles son los mensajes que transmite la pornografía hegemónica, siendo los siguientes: 1) erotización del dolor físico de las mujeres; 2) erotización de la falta de deseo de las mujeres; 3) erotización del sufrimiento de las mujeres; 4) erotización de la humillación de las mujeres; 5) erotización de los abusos sexuales a menores; y 6) erotización del consumo de prostitución. Por su parte, Séguin *et al.* (2018) analizaron los 50 vídeos más vistos de todo el tiempo de Pornhub y encontraron que solo el 18,3 % de las mujeres eran mostradas alcanzando el orgasmo, en comparación con el 78 % de los hombres. Además, concluyen señalando que la pornografía mainstream puede «contribuir a perpetuar creencias irreales y expectativas en relación al orgasmo femenino y la actuación (performance) masculina» (Séguin *et al.*, 2018, p.6). Shor (2018) realizó un análisis de 172 vídeos disponibles en una de las páginas web de pornografía más visitadas, encontrando que, aunque no existían diferencias respecto a los niveles de agresión en los vídeos de la categoría de adolescentes y los que tenían actores y actrices adultas, los primeros tenían más probabilidades de tener un título que sugiriera agresión e incluir penetración anal y eyaculación facial. Asimismo, dichos vídeos representaban la agresión y la degradación de forma consensuada, produciendo placer tanto para los hombres como para las mujeres. Klaassen y Peter (2014) encontraron, en una muestra de 400 vídeos de las páginas más vistas en Estados Unidos, que los hombres se mostraban más a menudo dominantes que las mujeres, que se mostraban más sumisas. Además, encontraron diferencias entre los vídeos profesionales y amateur, pues en estos últimos las mujeres eran el objetivo de más agresiones; de hecho, mientras que la pornografía profesional presentaba un poco más de violencia física, la pornografía amateur presentaba más sexo bajo coacción a través de la manipulación de mujeres. En definitiva, lo que señalan los estudios es que la pornografía está hecha para el disfrute de los hombres, sexualizando y violentando a las mujeres que aparecen en ella.

Además de lo anterior, diversos estudios han mostrado la relación existente entre el consumo de pornografía y las actitudes y comportamientos sexuales. Primeramente, Wright *et al.* (2014) han señalado que el consumo de pornografía puede socializar a jóvenes y adolescentes en el modelo sexual que se representa en la pornografía. Además, un consumo más asiduo de pornografía se ha asociado con una mayor predisposición a tener conductas que terminen en agresión sexual, así como a perpetrar dichos actos (Wright *et al.*, 2015). En este sentido, aspectos como la comunicación con la pareja (Moon *et al.*, 2023) o con padres y madres (Wright *et al.*, 2019) han mostrado ser importantes, pues influye en el uso de condón, ya que, en ambos casos, cuando la comunicación es mayor, jóvenes y adolescentes mantienen en mayor medida relaciones sexuales con protección. Además, Davis *et al.* (2019) han señalado que madres y padres prefieren la comunicación con sus hijos e hijas a establecer medidas restrictivas. Es importante destacar que, aunque se han estudiado de forma relativamente amplia las repercusiones del consumo de pornografía en las actitudes, comportamientos sexuales y la salud de jóvenes y adolescentes, no existen estudios que aborden las consecuencias en la salud de las mujeres que aparecen en los vídeos pornográficos (Cantabrana y Poncela-Casasnovas, 2023). Esto puede ser un indicador del nivel de la realidad que se esconde tras la pornografía: violencia sexual.

3.3. Conceptualización, tipología y marco legislativo internacional y nacional sobre violencia sexual

En el contexto español, a pesar de la existencia de la Ley Orgánica 1/2004 de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género y la ratificación de tratados y convenios internacionales que luchan contra cualquier tipo de violencia contra las mujeres, como el Convenio sobre prevención y lucha contra la violencia contra la mujer y la violencia doméstica del Consejo de Europa (Convenio de Estambul) o la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible donde en el objetivo 5 se pretende «lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y niñas», no es hasta la aprobación en el año 2022 de la Ley Orgánica 10/2022, de 6 de septiembre de garantía integral de la libertad sexual, conocida como la ley del «solo sí es sí», cuando se incluye la violencia sexual como una forma más de violencia de machista.

No obstante, el concepto de violencia sexual varía en función de cada país, por lo que es difícil encontrar una definición universalmente aceptada. De hecho, en el Estado Español, acorde a la ley del «solo sí es sí», la violencia sexual es entendida como «cualquier acto de naturaleza sexual no consentido o que condiciona el desarrollo de la vida sexual en cualquier ámbito público o privado, incluyendo el ámbito digital». Sin embargo, una de las conceptualizaciones más recurrentes sobre violencia sexual es la proporcionada por la Organización Mundial de la Salud (OMS), que la entiende como:

«Todo acto sexual, la tentativa de consumar un acto sexual, los comentarios o insinuaciones sexuales no deseados, o las acciones para comercializar o utilizar de cualquier otro modo la sexualidad de una persona mediante coacción por otra persona, independientemente de la relación de esta con la víctima, en cualquier ámbito, incluidos el hogar y el lugar de trabajo» (OMS, 2002, p.161).

Teniendo en consideración dicha definición podemos entender que la violencia sexual se caracteriza por tres aspectos principales como señalan Boer *et al.* (1997) y Andrés *et al.* (2020):

a) Una diversidad de comportamientos que implican más o menos contacto físico con la víctima.

b) Un grado variable de coacción ejercido por medio de la fuerza física, la intimidación psíquica, la extorsión u otro tipo de amenaza. Entendiendo que la persona puede estar sufriendo la coacción porque no ha dado su consentimiento o no está en disposición de darlo ya sea por ser menor de edad, encontrarse bajo los efectos de alguna sustancia o tener alguna diversidad funcional. Añadiendo que en algunos casos la propia persona no identifica que está sufriendo violencia sexual debido a que muchos de esos actos se han normalizado en la sociedad patriarcal.

c) Se puede llegar a producir en cualquier contexto de la vida cotidiana y puede haber relación o no entre la víctima y el agresor, lo que indica que la violencia sexual se produce tanto en el ámbito de la pareja como fuera de ella.

No obstante, siguiendo la definición de Kelly (1998) la proporcionada por la OMS no profundiza en sus raíces estructurales pues no contempla cual es la causa y consecuencia de esas estructuras de dominio patriarcal y de la opresión de las mujeres y de su control y sometimiento (De Blas *et al.*, 2023) derivado de la idea de entender a las mujeres como objetos al servicio del dominio y placer masculino. Por lo tanto, cuando hacemos referencia a la violencia sexual debemos tener en consideración que «no se trata de la expresión agresiva de la sexualidad, sino de la expresión sexual de la agresión masculina» (Alberdi

y Matas, 2002, p.70). De esta forma estamos pasando de entender la violencia sexual como un hecho puntual a entenderla como un problema colectivo que «impide a las mujeres apropiarse tanto del espacio público como hacer uso de su autonomía y libertad» (Cobo, 2019a, p.138).

Si bien la OMS ha hecho un esfuerzo por clasificar los distintos tipos de violencia sexual existentes a) violencia sexual en pareja, b) violencia sexual a partir de los 15 años, c) abuso sexual infantil y d) primer sexo forzado (Andrés *et al.*, 2020), la tipología más completa que concibe la violencia sexual como un problema estructural lo aporta el informe elaborado por De Blas *et al.* (2023) que identifica múltiples representaciones de esta violencia que «son todavía dificultosas de identificar» (p.63). Entre estas realidades se incluyen a) feminicidio, b) abuso sexual, agresión sexual, violación, c) trata con fines de explotación sexual y prostitución, d) acoso sexual y acoso por razón de sexo, e) exhibicionismo, f) presión sexual, g) violencia contra los derechos sexuales y reproductivos de las mujeres, g) matrimonios forzados, a edad temprana y concertados, h) mutilación genital femenina, i) provocación sexual, j) cibercriminalidad sexual, k) violencia sexual sobre personas protegidas, l) violencia sexual durante conflictos armados, m) violencia sexual institucional, n) pornografía.

Esta diversidad de actos considerados como violencia sexual nos aleja del imaginario colectivo que reduce la violencia sexual a la agresión sexual mediante la fuerza (Ruiz, 2022). De hecho, Segato (2003) denomina esta agresión sexual como violación cruenta y la entiende como aquella «cometida en el anonimato de las calles, por personas desconocidas, anónimas, y en la cual la persuasión cumple un papel menor; el acto se realiza por medio de la fuerza o la amenaza de su uso» (Segato, 2003, p. 21).

Trayendo esta tipología propuesta por De Blas *et al.* (2023) en el contexto español, la ley del «solo sí es sí» incluye la violencia sexual como una forma más de violencia de género, pero, entre los supuestos que plantea en su Preámbulo como actos de naturaleza sexual no consentidos que adquieren el grado de violencia sexual, no se incluye la pornografía. Aun cuando, no podemos olvidar que en el artículo 189 del Código Penal español, el proxenetismo que utilice menores o personas con diversidad funcional para elaborar material pornográfico está penado con 1 a 5 años de prisión. Sin embargo, independientemente del tipo de acto pornográfico, tal como se ha expuesto anteriormente, considerando las características que presenta en la actualidad la pornografía y los mensajes que transmite, podríamos considerarla como una forma más de violencia sexual en la que jóvenes y adolescentes se socializan a través de la visualización de sus contenidos.

3.4. Incidencia y perfil sociodemográfico de las víctimas de violencia sexual en España

En España, hay dos importantes informes que muestran la realidad de la violencia sexual que sufren las mujeres. Por un lado, la Encuesta Europea de Violencia de Género (Eurostat, 2022) donde participaron 26 países. Este estudio surge del interés de la Unión Europea por compilar los datos sobre violencia contra las mujeres y por contar con una metodología común. Esta encuesta refuerza los datos obtenidos en la Macroencuesta de Violencia contra la Mujer (2019) elaborada por la Subdirección General de Sensibilización, Prevención y Estudios de la Violencia de Género del Ministerio de Igualdad.

Esta reciente Encuesta Europea de Violencia de Género (Eurostat, 2022) se realizó a 6.465 mujeres residentes en España de entre 16 y 74 años. Los principales resultados obtenidos indican que el 6,7 % de mujeres han sufrido violencia sexual dentro de la

pareja en algún momento de su vida y de ellas el 4,3 % mantuvieron relaciones sexuales con su pareja por miedo a lo que pudiera pasar si se negaban y el 3,3 % las mantuvieron después de que sus respectivas parejas les hicieran daño de alguna forma. En cuanto a la violencia sexual sufrida fuera de la pareja se estima que del total de mujeres residentes en España de entre 16 y 74 años un 13,7 % han sufrido violencia sexual a lo largo de su vida, siendo un 12,3 % víctimas de tocamientos de genitales, el pecho, el culo o los labios y un 1,2 % víctimas tras no poder negarse al encontrarse bajo los efectos del alcohol o drogas. Además, según la Macroencuesta de Violencia contra la Mujer (2019) fuera de la pareja el 3,4 % han sufrido algún tipo de violencia sexual antes de cumplir los 15 años y en un 49,6 % de las mujeres de más de 16 años afirman haber sufrido violencia sexual en más de una ocasión.

Por otro lado, el Informe sobre delitos contra la libertad sexual en España (2022) señala el patrón de crecimiento de los delitos contra la libertad sexual pasando en 2012 de 9.008 casos registrados a 17.016 hechos registrados en 2021 y 19.013 casos en 2022. De hecho, «entre 2012 y 2021, el incremento de los delitos sexuales registrados en 10 años es de un 88,9 %» (De Blas *et al.*, 2023, p.47). De la totalidad de los 19.013 delitos contra la libertad y la indemnidad sexual ocurridos en 2022, según este Informe (2022), 1.148 se sucedieron en Canarias, siendo esta comunidad una de las que tienen una tasa mayor de delitos por cada 10.000 habitantes (5,3 %), siendo solo superada por Baleares (7,8 %) y Ceuta (5,5 %). Se debe tener en cuenta, que esta tendencia de crecimiento se vio alterada en 2020, coincidiendo con la pandemia del COVID-19, donde los casos registrados descienden un 14 %, en función de lo que indica el Informe sobre delitos contra la libertad e indemnidad sexual en España (2020). Según este informe, es en el año 2022 cuando se produce un aumento de las agresiones sexuales (con o sin penetración), siendo el 83 % del total de delitos sexuales. Especial mención merece la pornografía infantil, siendo el 3,7 % (707 casos) del conjunto de delitos contra la libertad sexual registrados en 2022. No obstante, la pornografía infantil presenta una de las tasas más bajas de esclarecimiento, solo el 66 % de los hechos (464 casos) registrados han sido esclarecidos, cuando esta cifra asciende al 84,4 % en el caso de los abusos y agresiones sexuales con penetración. En cuanto al perfil de quienes han sido víctimas registradas de la pornografía infantil el 59 % han sido niñas frente al 41 % de niños (Ministerio del Interior, 2022). Estos porcentajes indican que la diferencia entre sexos se reduce si lo comparamos con los porcentajes del conjunto de delitos contra la libertad sexual por sexo, siendo el 86 % mujeres frente al 14 % de varones, es decir 9 de cada 10 víctimas de delitos sexuales son mujeres.

En cuanto a la edad de las víctimas de cualquier tipo de delito sexual, lo que indica dicho informe, es que en el año 2022 es preocupante el crecimiento de víctimas menores, representando el 44,5 % del total. De hecho, 3.857 víctimas tenían entre 0 a 13 años y 4.480 oscilaban entre los 14 y 17 años. Del primer grupo hubo 69 víctimas de pornografía infantil (34 niñas y 35 niños) y del segundo grupo la cifra se reduce a 45 víctimas de pornografía infantil (32 niñas y 13 niños). Respecto a la nacionalidad de las víctimas de cualquier tipo de delito sexual, el 76,9 % eran de nacionalidad española frente al 23,1 % extranjeras, destacando las de nacionalidad colombiana (3,1 %), marroquí (2,1 %) y rumana (1,7 %) (Ministerio del Interior, 2022).

Por último, es fundamental considerar en este apartado y tal y como exponen De Blas *et al.* (2023), que a causa del uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y de internet ha habido un aumento en la captación en línea de menores por parte

de personas adultas. En esa línea, el estudio de UNICEF España (2021) indica que al menos el 10 % de jóvenes entre 11 a 18 años que participaron en él recibieron una proposición sexual por parte de un adulto, propuestas dirigidas, predominantemente, a las niñas (13 %) y no tanto a los niños (6,5 %). De hecho, existen estructuras de proxenetismo que captan mujeres y niñas por medio de las redes sociales, como Instagram o Facebook ya que según el estudio de Torrado *et al.* (2023a) son un «medio para localizar a las personas que por su perfil pueden ser objetivos fáciles por su vulnerabilidad (en situación de pobreza, aisladas socialmente, sin familia o con familias disfuncionales...)» (p.92).

3.5. La coeducación: definición y características

La acepción del término coeducación se utiliza para referirse a la educación conjunta de dos o más grupos de población distintos como por ejemplo la clase social o la etnia, aunque su uso habitual hace referencia a la educación conjunta de hombres y mujeres (Subirats, 2007). Moreno (2013) señala que lo que pretende la coeducación es

«educar a chicas y chicos al margen del género femenino o masculino, educarles partiendo del hecho de su diferencia de sexo, pero sin tener en cuenta los roles que se les exige cumplir desde una sociedad sexista, por ser de uno u otro sexo» (Moreno, 2013, p. 15).

Además, Gallardo-López *et al.* (2020) señalan que «no solo es necesario que mujeres y hombres compartan espacios de formación y planes de estudios, sino también un modelo educativo no androcéntrico orientado a la educación de la igualdad» (p.267). Supone un reto en la actualidad, aun cuando se han aprobado numerosas leyes a favor de la igualdad y a pesar de vivir en una sociedad democrática que promulga los valores de igualdad como valores fundamentales. Sin embargo, las desigualdades entre hombres y mujeres, lejos de desaparecer van en aumento y limitan las oportunidades y el bienestar no solo de las mujeres y las niñas, sino de toda la sociedad en su conjunto (Subirats, 2007).

Para que la coeducación sea esa herramienta verdaderamente efectiva, se precisa de una escuela verdaderamente coeducadora, es decir, que la educación que reciben los chicos y chicas debe quedar al margen de las construcciones sociales y tradicionales del género femenino o masculino y de los roles sexistas (Ferreiro, 2017; Sánchez *et al.*, 2021). Pero en la actualidad, a pesar de la abundancia de programas y charlas en los centros educativos, no se aborda la coeducación desde esta perspectiva y respondiendo de forma contundente frente a estos nuevos modelos de sexismo social.

Y es que para que un plan contemple la coeducación debe asentarse en los principios de introducir la perspectiva feminista o de género en la cultura y prácticas sociales, de los centros y orientando a la población más joven en su itinerario vital sin condicionamientos de sexo y de género y lo que es más importante, educar para unas relaciones afectivo-sexuales y una convivencia basada en la igualdad entre mujeres y hombres que prevenga la violencia machista en edades tempranas.

Sin embargo, en la actualidad, la escuela, la sociedad y las familias se enfrentan perplejos al incipiente aumento del consumo de la nueva pornografía 2.0. Se trata de una pornografía violenta, accesible, globalizada, gratuita y que los menores y adolescentes comienzan a consumir en edades tempranas. En esta pornografía, los jóvenes aprenden a erotizar la violencia contra las mujeres mediante la visualización de prácticas que las cosifican e hipersexualizan, y lo que es peor, normalizan la violencia sexual. Es mediante ese proceso, donde la pornografía se convierte en una escuela de desigualdad y sexismo que repercutirá

en las relaciones entre hombres y mujeres y fomentará la pornificación de la sexualidad, una mirada sexista hacia las mujeres y el aumento y globalización de la violencia sexual, fenómenos que se alejan notablemente de las aspiraciones de igualdad y de la construcción de esa escuela coeducativa y diversa. La juventud debe enfrentarse a cuestiones relacionadas con la sexualidad y las desigualdades entre hombres y mujeres bajo una sociedad pornificada e hipersexualizada que guía a las chicas a agrandar y a los chicos a dominar. Esto les conduce a prácticas violentas y de riesgo y pone de manifiesto la relación entre el aumento del consumo de la pornografía y la violencia sexual (Alario, 2018; Torrado *et al.*, 2021). En ese sentido, observamos cómo en España, lejos de disminuir la violencia sexual contra mujeres y niñas, va en aumento, sobre todo en jóvenes y adolescentes. Este aumento de la violencia sexual se recoge en la Encuesta Europea de Violencia de Género del año 2022, donde al menos el 50 % de las mujeres encuestadas afirmaban haber tenido relaciones sexuales no deseadas a lo largo de su vida y que las primeras relaciones sexuales fueron mayoritariamente más placenteras en los hombres que en las mujeres, lo que pone de manifiesto que se siguen reproduciendo los roles tradicionales y sexistas de género, donde las mujeres representan comportamientos centrados en la aceptación y demanda de la otredad masculina mediante su disponibilidad sexual.

Otra realidad a la que nos enfrentamos es el actual ideal negacionista de la juventud y en concreto la negación de la violencia machista, lo que reflejan distintos estudios nacionales y autonómicos como el de la Fundación FAD Juventud y el del Cabildo Insular de Tenerife. En este último se recoge que uno de cada cuatro chicos jóvenes afirma la inexistencia de la violencia machista (Gutiérrez y Torrado, 2020; Boneta-Sádaba *et al.*, 2022). Si esta tendencia a negar la violencia machista va en aumento, podemos afirmar que irá en aumento la negativa a participar en acciones para su erradicación, al considerar que la prevención y formación contra la violencia machista son parte de un adoctrinamiento ad hoc. También si la juventud entiende que la violencia machista no existe, no tendrán interés en identificarla, a pesar de que la mayoría de las mujeres han sufrido acoso sexual y sexista a lo largo de su vida (Eurostat, 2022; Torrado *et al.*, 2023).

3.6. Medidas coeducadoras para fomentar relaciones sexuales igualitarias

Ante esta realidad, la coeducación es un objetivo y un fin, pues debe contemplar acciones dirigidas a deconstruir los mandatos patriarcales sostenidos bajo los roles y estereotipos de género de los que se sirve la pornografía, constituyendo una herramienta fundamental en el ámbito educativo y social que permite minimizar los efectos del sexismo.

Frente a la coeducación, la pornografía es actualmente un agente de socialización sexual y contribuye a la construcción de una normatividad femenina basada en la pasividad y no poder y una normatividad masculina apoyada en la agresividad y poder. Estos imaginarios son interiorizados por adolescentes y jóvenes, moldeando su personalidad, su comportamiento, sus valores y actitudes y dando lugar a una sociedad sexista (Cobo, 2020).

Algunas de las medidas coeducativas que contribuyan a fomentar las relaciones sexuales igualitarias y prevenir la violencia sexual tienen que ver con la formación y la información a la población más joven. Se trata en definitiva de evidenciar que la pornografía no tiene que ver con la sexualidad, sino que más bien tiene relación con el poder, el dominio y la violencia sexual. También para que las personas adultas de los contextos familiares, mediáticos o educativos principalmente, se impliquen de forma responsable en prevenir el sexismo y los valores que se interiorizan al consumir pornografía, sobre todo en edades tempranas.

Ante estos valores contrarios a la igualdad entre mujeres y hombres que transmite la pornografía, Moreno (2020) ha señalado la importancia de la coeducación como concepto clave en la innovación del sistema educativo priorizando la igualdad como eje principal. En este sentido, afirmamos la importancia de la coeducación, Ante estos valores contrarios a la igualdad entre mujeres y hombres que transmite la pornografía, afirmamos la importancia de la educación afectivo-sexual, y una educación sobre la pornografía, concretamente la información sobre los efectos de la pornografía tal y como defienden Crabbe y Flood (2021). Estos señalan que la educación pornográfica es aquella que pretende apoyar a la juventud a evaluar críticamente y responder a la influencia de la pornografía para minimizar sus daños y prepararlos para unas relaciones y una sexualidad que sean seguras, respetuosas, mutuamente placenteras y consentidas. Además, señalan la importancia de que la educación pornográfica que se ofrezca en las escuelas cuente con un marco teórico de partida.

3.7. Relación entre pornografía, violencia sexual y coeducación

En este trabajo y a través de las producciones científicas nacionales e internacionales, hemos asentido que la coeducación constituye en la actualidad una herramienta para minimizar los efectos del sexismo y garantizar la igualdad, pero sobre todo que es una herramienta frente a la nueva pornografía y los efectos perniciosos que generan en la sociedad. También, tal y como veremos a continuación, hemos observado la relación entre el consumo de pornografía y el incremento de la violencia sexual, constituyendo en la actualidad una escuela de desigualdad para jóvenes y adolescentes. Y es que la pornografía transmite conductas asimétricas de las relaciones sexuales, donde los hombres tienen el poder y las mujeres ocupan un papel de sumisión, este mensaje lo llevan a la práctica jóvenes y adolescentes, teniendo como consecuencia el aumento de la violencia sexual. Para que se produzca una ruptura entre la visualización de pornografía y el ejercicio de la violencia sexual, una de las herramientas claves es la incorporación de la coeducación como dique para prevenir y erradicar el consumo de pornografía y la violencia sexual aprendida a través de ella.

Tal y como se observa en la Figura 1 la pornografía es la nueva fuente de educación sexual y donde se construyen conductas sexistas. Por lo tanto, las mujeres y hombres se socializan en conductas de poder, dominio y sumisión. Ante esto, las consecuencias de la pornografía se pueden medir en el aumento de las conductas violentas hacia las mujeres. Por todo ello, la coeducación, tal y como hemos mencionado con anterioridad incentiva una educación basada en el respeto a la diversidad bajo el paradigma de la igualdad entre mujeres y hombres y en definitiva previene el consumo de pornografía y de conductas violentas, dado que ayuda a identificar la violencia y a no erotizarla.

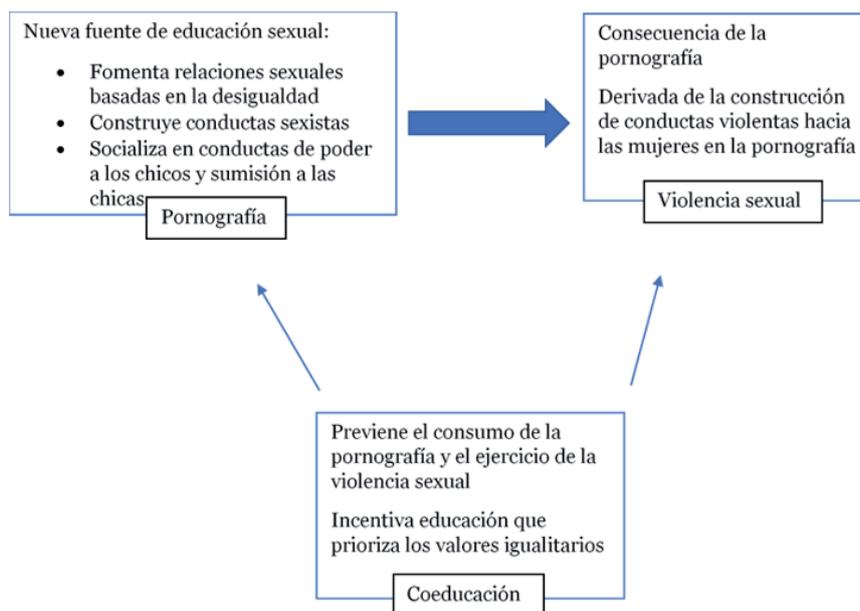


Figura 1. Cuadro relacional entre pornografía, violencia sexual y coeducación. Nota: elaboración propia

4. Conclusiones

En este trabajo hemos analizado y concluido, como la coeducación ha sido y seguirá siendo un instrumento válido para minimizar los efectos del sexismo. Pero, además, para que la coeducación sea una herramienta verdaderamente efectiva, la educación debe quedar al margen de las construcciones y roles tradicionales sexistas de mujeres y hombres.

También hemos aseverado que a pesar de ser conscientes de la importancia de esa educación en igualdad y de todas las medidas para prevenir el sexismo, del incremento del consumo de pornografía y del fácil acceso, lo que pone en apuros esa aspiración de la igualdad entre sexos. A través de este trabajo de análisis podemos afirmar que en la actualidad la pornografía ha ocupado un espacio muy notable fundamentalmente en jóvenes y adolescentes. Además, la escuela, la sociedad y las familias se enfrentan perplejos, a ese incipiente aumento del consumo de la nueva pornografía 2.0, caracterizada por la violencia, la accesibilidad y la gratuidad y sobre todo por la globalización de prácticas violentas que se empiezan a realizar a edades tempranas. En esta pornografía, los jóvenes aprenden a erotizar la violencia contra las mujeres mediante la visualización de prácticas que las cosifican e hipersexualizan, y lo que es peor, que normalizan la violencia sexual. También, estos mismos jóvenes afrontan cuestiones relacionadas con la sexualidad y las desigualdades entre hombres y mujeres y bajo una sociedad con mirada pornificada e hipersexualizada que induce a las mujeres conforme a la ética del agrado frente a la ética del dominio de los hombres, minimizando y negando en muchos casos la violencia machista y fomentando en otras conductas de riesgo.

En conclusión y tal y como se ha señalado en los trabajos de Torrado *et al.* (2021), algunas de las propuestas de intervención ante este fenómeno deberían 1) garantizar una información de la pornografía y sus consecuencias a través de campañas de prevención y disuasión del consumo dirigidas no solo a jóvenes y adolescentes sino a la sociedad en general; 2) elaboración de políticas públicas que tengan en cuenta que la pornografía tiene

unas repercusiones en la sexualidad, y que regulen el acceso a los contenidos; 3) establecer protocolos de intervención ante las posibles situaciones de riesgo y violencia derivadas del consumo de pornografía, dirigidas tanto a jóvenes y adolescentes como a la comunidad educativa, madres y padres; y 4) promocionar investigaciones no solo de diagnóstico sino que faciliten la formación integral de las y los profesionales de distintos ámbitos que trabajen con jóvenes y adolescentes. Asimismo, es preciso una formación integral y transversal en el currículum de todos los niveles educativos para no limitarse a programas externos con formaciones esporádicas. Solo así, podremos hablar de una verdadera coeducación como instrumento para luchar contra este tipo de socialización pornográfica que incrementa la violencia sexual y las desigualdades entre mujeres y hombres.

5. Agradecimientos

Trabajo cofinanciado por la Agencia Canaria de Investigación, Innovación y Sociedad de la Información de la Consejería de Universidades, Ciencia e Innovación y Cultura y por el Fondo Social Europeo Plus (FSE+) Programa Operativo Integrado de Canarias 2021-2027, Eje 3 Tema Prioritario 74 (85 %).

Alba Cabrera Meneses agradece al Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades del Gobierno de España por la concesión de una ayuda para la Formación de Profesorado Universitario (FPU) correspondiente al año 2022, en el marco del Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación (PEICTI) 2021-2023.

6. Referencias

- Alario, M. (2018). La influencia del imaginario de la pornografía hegemónica en la construcción del deseo sexual masculino prostituyente: un análisis de la demanda de prostitución. *ASPARKÍA*, 33, 61-79. <http://dx.doi.org/10.6035/Asparkia.2018.33.4>.
- Alberdi, I. y Matas, N. (2002). *Violencia doméstica. Informe sobre los malos tratos a mujeres en España*. Fundación La Caixa.
- Andrés, A., Nguyen, T., Rayó, A. y Redondo, S. (2020). *Análisis empírico integrado y estimación cuantitativa de los comportamientos sexuales violentos (no consentidos) en España*. Gobierno de España, Ministerio del Interior. <https://salutsexual.sidastudi.org/es/registro/a53b7fb37e6891ac017ebf08181c01c1>
- Azorín, C. (2014). Actitudes del profesorado hacia la coeducación: claves para una educación inclusiva. Ensayos, *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29(2). <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/217666>
- Ballester, L. y Orte, C. (2019). *Nueva pornografía y cambios en las relaciones interpersonales*. Barcelona, España: Octaedro Editorial.
- Boer, D., Hart, S., Kropp, P. y Webster, C. (1997). *Manual for the Sexual Violence Risk-20: Professional guidelines for assessing risk of sexual violence*. Vancouver: Institute against Family Violence.

- Boneta-Sádaba, N., Tomás-Forte, S. y García-Mingo, E. (2023). *Culpables hasta que se demuestre lo contrario. Percepciones y discursos de adolescentes españoles sobre masculinidades y violencia de género*. Madrid: Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, Fundación Fad Juventud. <https://www.inmujeres.gob.es/publicacioneselectronicas/documentacion/Documentos/DE1962.pdf>
- Cantabrana, M., y Poncela-Casasnovas, J. (2023). Los efectos de la pornografía en la salud de las mujeres: una revisión de la literatura científica. *Journal of Feminist, Gender and Women Studies*, (15), 74–93. <https://doi.org/10.15366/jfgws2023.15.004>
- Cobo, R. (2019). El imaginario pornográfico como pedagogía de la prostitución. *Oñati Socio-legal Series*, 9(1), 6-26. <https://doi.org/10.35295/osls.iisl/0000-0000-0000-1002>
- Cobo, R. (2019a). La cuarta ola feminista y la violencia sexual. *Paradigma: revista universitaria de cultura*, (22), 134-138. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6983521>
- Cobo, R. (2020). *Pornografía. El placer del poder*. Barcelona, España: Ediciones B.
- Crabbe, M., y Flood, M. (2021). School-Based Education to Address Pornography's Influence on Young People: A Proposed Practice Framework. *American Journal of Sexuality Education*, 16(1), 1–37. <https://doi.org/10.1080/15546128.2020.1856744>
- Davis, A., Wright, C., Curtis, M., Hellard, M., Lim, M. y Temple-Smith, M. (2019). “Not my child”: parenting, pornography, and views on education. *Journal of Family Studies*, 27(4), 1–16. <https://doi.org/10.1080/13229400.2019.1657929>
- De Blas, A., Atencio, G., Daza, M. y Pedernera, L. (2023). *Dossier 2023 ¿Qué es la violencia sexual?* geoviolenciasexual.com. <https://geoviolenciasexual.com/dossier-2023-que-es-la-violencia-sexual-indice/>
- Díaz, C., Torrado, E., y Gutiérrez, J. (2023). El consumo de pornografía en adolescentes y jóvenes: un análisis con perspectiva de género de las características y perfiles de consumidores. *Journal of Feminist, Gender and Women Studies*, (15), 36–55. <https://doi.org/10.15366/jfgws2023.15.002>
- Eurostat y Ministerio de Igualdad del Gobierno de España. (2022). Encuesta Europea de Violencia de género. https://violenciagenero.igualdad.gob.es/violenciaEnCifras/Encuesta_Europea/docs/Cp6.Acodos_sexual_en_el_trabajo.pdf
- Ferreiro, L. (2017). Educación afectivo-emocional y sexual. Para despatriarcalizar la escuela y caminar hacia la igualdad. *Atlánticas. Revista Internacional de Estudios Feministas*, 2(1), 134-165. <http://dx.doi.org/10.17979/arief.2017.2.1.1771>
- Fritz, N., y Paul, B. (2017). From orgasms to spanking: A content analysis of the agentic and objectifying sexual scripts in feminist, for women, and mainstream pornography. *Sex Roles*, 77(9–10), 639–652. <https://doi.org/10.1007/s11199-017-0759-6>
- Gallardo-López, J., López-Noguero, F. y Gallardo-Vázquez, P. (2020). Pensamiento y convivencia entre géneros: coeducación para prevenir la violencia. *Multidisciplinary Journal of Gender Studies*, 9(3), 263–287. <https://doi.org/10.17583/generos.2020.5477>

- Gutiérrez, J. y Torrado, E. (2020). *Estudio sociodemográfico de la población adolescente y juvenil de la isla de Tenerife*. Cabildo de Tenerife. <https://www.tenerifevioleta.es/wp-content/uploads/2021/11/ESTUDIO-SOCIODEMOGRA%CC%81FICO.pdf>
- Jeffreys, Sheila. (2011). *La industria de la vagina. La economía política de la comercialización global del sexo*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Kelly, L. (1998). *Surviving Sexual Violence*. Minneapolis, Estados Unidos: University of Minnesota Press.
- Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal. 24 de mayo de 1996. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1995-25444>
- Ley Orgánica 10/2022, de 6 de septiembre, de garantía integral de la libertad sexual. 7 de septiembre de 2022. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-14630>
- Miller, D., McBain, K., Li, W. y Raggatt, P. (2019). Pornography, preference for porn like sex, masturbation, and men's sexual and relationship satisfaction. *Personal Relationships*, 26(1), 93-113. <https://doi.org/10.1111/pere.12267>
- Ministerio del Interior. (2020). *Informe sobre delitos contra la libertad e indemnidad sexual en España. 2020*. <https://www.interior.gob.es/opencms/pdf/prensa/balances-e-informes/2020/INFORME-DELITOS-CONTRA-LA-LIBERTAD-E-INDEMNIDAD-SEXUAL-2020.pdf>
- Ministerio del Interior. (2022). *Informe sobre delitos contra la libertad sexual en España. 2022*. https://www.interior.gob.es/opencms/pdf/archivos-y-documentacion/documentacion-y-publicaciones/publicaciones-descargables/publicaciones-periodicas/informe-sobre-delitos-contra-la-libertad-e-indemnidad-sexual-en-Espana/Informe_delitos_contra_libertad_sexual_2022_126210034.pdf
- Moon, N; Kang, H., Heo, S. y Kim, J. (2023). Factors affecting the safe sexual behaviors of Korean young adults by gender: a structural equation model. *Korean Journal of Women Health Nursing*, 29(2), 115-127. <https://doi.org/10.4069/kjwhn.2023.06.16>
- Moreno, M. (2013). *Queremos coeducar. Centro de Profesorado y Recursos de Avilés. Occidente*.
- Moreno, M. (2020). *Coeducar es innovar. Participación educativa. Revista del consejo escolar del estado*, 7 (10), 61-71. <https://sede.educacion.gob.es/publivena/coeducar-es-innovar/ensenanza-politica-educativa/23936>
- Organización Mundial de la Salud. (2002). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. <https://iris.paho.org/handle/10665.2/725>
- Peter, J. y Valkenburg, P. (2016). Adolescents and Pornography: A Review of 20 Years of Research. *Journal of Sex Research*, 53(4-5), 509-531. <https://doi.org/10.1080/00224499.2016.1143441>.

- Rissel, C., Richters, J., de Visser, R., McKee, A., Yeung, A. y Caruana, T. (2017). A profile of pornography users in australia: Findings from the second australian study of health and relationships. *Journal of Sex Research*, 54(2), 227-240. <https://doi.org/10.1080/00224499.2016.1191597>
- Ruiz, C. (2022). Romper con el silencio, romper con la impunidad. Un análisis sociológico de la vida sexual. En Cobo, R. y Fernández, B. (Eds.), *Sociología Feminista* (141-156) Granada, España: Redes Feministas.
- Save the Children (2020). (Des)Información Sexual: Pornografía y Adolescencia. Save the Children España. https://www.savethechildren.es/sites/default/files/2020-09/6.DesinformacionSexual_AnexoEUSKADI_CAS.pdf
- Sánchez, B., Álvarez, A. y Escribano, M. (2021). Logros y desafíos de la (co)educación: un camino violeta por recorrer. *Revista de Estudios Socioeducativos*, (9), 145-159. https://doi.org/10.25267/Rev_estud_socioeducativos.2021.i9.10
- Segato, R. (2003). *Las estructuras elementales de la violencia: Ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos*. Bernal, Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional de Quilmes Editorial.
- Séguin, L., Rodrigue, C. y Lavigne, J. (2018) Consuming Ecstasy: Representations of Male and Female Orgasm in Mainstream Pornography. *Journal of Sex Research*, 55(3), 348-356, <https://doi.org/10.1080/00224499.2017.1332152>
- Shor, E. (2018). Age, Aggression, and Pleasure in Popular Online Pornographic Videos. *Violence Against Women*, 25(8), 1-19, <https://doi.org/10.1177/1077801218804101>
- Subdirección General de Sensibilización, Prevención y Estudios de la Violencia de Género. Delegación del Gobierno contra la Violencia de Género. (2019). Macroencuesta de Violencia contra la Mujer 2019. <https://violenciagenero.igualdad.gob.es/violenciaEnCifras/macroencuesta2015/Macroencuesta2019/home.htm>
- Subirats, M. (2007). *Coeducación, apuesta por la Libertad*. Barcelona, España: Editorial Octaedro.
- Sun, C., Bridges, A., Johnson, J. y Ezzell, M. (2016). Pornography and the Male Sexual Script: An Analysis of Consumption and Sexual Relations. *Archives of sexual behavior*, 45(4), 983-994. <https://doi.org/10.1007/s10508-014-0391-2>
- Szil, Peter. (2018). En manos de hombres: pornografía, trata y prostitución. *Atlánticas. Revista Internacional de Estudios Feministas*, 13(1), 113-135. <https://doi.org/10.17979/arief.2018.3.1.3081>
- Torrado, E., Gutiérrez, J., Romero, Y. y González, A. (2021). *Consumo de pornografía y sexualidad en adolescentes y jóvenes de 16 a 29 años. Informe final*. Cabildo Insular de Tenerife, Universidad de La Laguna. <https://doi.org/10.25145/b.SexAdolesct.2021>

- Torrado, E., Ceballos, E., Gutiérrez, J., García, C., Estévez, B., Romero, Y., Gutiérrez, A., Flores, F., Ceballos, S., Díaz, C., Hernández, E., Padrón, A., Trujillo, V., Cabrera, A., Martín, Y. y Medina, L. (2023). *Estudio sobre el Acoso Sexual a Mujeres en Locales de Ocio Nocturno. ACOSEX 2023*. Ayuntamiento de Santa Cruz de Tenerife, Fundación General Universidad de la Laguna.
- Torrado, E., Vera, B., García, T., Ceballos, E., Santana, D., García, S., Gutiérrez, J., Flores, F., Estévez, B. y Romero, Y. (2023a). *Un Estudio sobre la Trata con Fines de Explotación Sexual en Canarias “El dato y el relato en la explotación sexual de mujeres y niñas”*. Instituto Canario de Igualdad. <https://portalciencia.ull.es/documentos/651286e3cc8ad211a9594219>
- UNICEF España. (2021). *Impacto de la tecnología en la adolescencia. Relaciones, riesgos y oportunidades*. https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/comunicacion/Informe_estatal_impacto-tecnologia-adolescencia.pdf
- We Are Social (2023). *Digital 2023. Spain*. <https://wearesocial.com/es/blog/2023/01/digital-2023/>
- Wright, P., Sun, C., Steffen, N. y Tokunaga, R. (2014). *Pornography, Alcohol, and Male Sexual Dominance. Communication Monographs*, 82(2), 252–270. <https://doi.org/10.1080/03637751.2014.981558>
- Wright, P., Tokunaga, R. y Kraus, A. (2015). A Meta-Analysis of Pornography Consumption and Actual Acts of Sexual Aggression in General Population Studies. *Journal of Communication*, 66(1), 183–205. <https://doi.org/10.1111/jcom.12201>
- Wright, P., Herbenick, D. y Paul, B. (2019). Adolescent Condom Use, Parent-adolescent Sexual Health Communication, and Pornography: Findings from a U.S. Probability Sample. *Health Commun*, 35(13), 1576-1582. <https://doi.org/10.1080/10410236.2019.1652392>

12



Experiencias compartidas en materia de igualdad de género en las Universidades de Cabo Verde y La Laguna

Shared experiences in gender equality at the Universities of Cabo Verde and La Laguna

Yasmina Álvarez-González*;
Matilde Candelaria Díaz Hernández**

DOI: 10.5944/reec.45.2024.39266

Recibido: 19 de diciembre de 2023

Aceptado: 26 de abril de 2024

*YASMINA ÁLVAREZ-GONZÁLEZ: es Licenciada en Pedagogía, Máster Universitario en Innovación e Investigación en Educación (UNED) y actualmente es profesora Ayudante Doctora en el área de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de La Laguna. Imparte docencia en la Facultad de Educación, en el Grado en Pedagogía y en el Máster de Estudios Pedagógicos Avanzados. Ha participado en varios proyectos de investigación, entre otros: Retos desde la Innovación y la Transferencia en Políticas de Igualdad: Redes Universidad-Sociedad entre Canarias-África (PROID2021010150). **Datos de contacto:** e-mail: yalvarez@ull.edu.es ORCID: 0000-0003-4544-7394

MATILDE C. DÍAZ HERNÁNDEZ: es Licenciada en Pedagogía y actualmente es profesora Contratada Doctora del Área de Psicología Social, de la Facultad de Psicología. Ha sido Subdirectora de la Unidad de Igualdad de Género de la ULL. Su línea de investigación se basa en la evaluación de desempeño docente en el ámbito universitario y actualmente trabaja sobre la resiliencia y los factores protectores en jóvenes. Ha trabajado en proyectos de innovación educativa centrado en la comunicación no sexista e igualdad de género. Ha participado en varios proyectos de investigación, entre otros: Redes de cooperación interuniversitario Canarias-África: investigación, innovación y evaluación sobre metodologías colaborativas en políticas de igualdad (ProID2017010133.) **Datos de contacto: e-mail: macadine@ull.edu.es ORCID: 0000-0003-4589-0193

Resumen

El tipo de cooperación que se realiza entre países ha variado con el paso del tiempo. Actualmente, la cooperación internacional y las alianzas cobran cada vez un mayor peso en un mundo conectado. En este artículo se pretende dar a conocer una experiencia de cooperación educativa internacional poniendo especial énfasis en las políticas de igualdad, que se desarrolló entre la Universidad de La Laguna (ULL) y la Universidad de Cabo Verde (Uni-CV). Se ha desarrollado una revisión teórica de conceptos claves y posteriormente, se han comparado los datos más relevantes para el trabajo en red de las dos universidades participantes. El resultado más significativo es la movilidad realizada y las acciones llevadas a cabo en el marco de la misma. Asimismo, esta experiencia permitió el conocimiento de las estrategias y políticas que se llevan a cabo en la sociedad caboverdiana en materia de igualdad de género. Las principales conclusiones son la necesidad de seguir realizando cooperación y movilidades interuniversitarias logrando un trabajo colaborativo entre los agentes que intervienen. Estas relaciones pueden materializarse en proyectos o en docencia compartidas mejorando así la realidad actual. El intercambio de retos y soluciones dadas desde ambas universidades para lograr la igualdad de género en diferentes contextos, ha sido posible en el marco de la Red CIMPI destinada precisamente a alcanzar dicho propósito entre universidades canarias y africanas.

Palabras clave: Cooperación educativa internacional; universidades; igualdad de género; Cabo Verde; Islas Canarias

Abstract

The type of cooperation that takes place between countries has changed over time. Nowadays, international cooperation and partnerships are becoming increasingly important in a connected world. This article aims to present an experience of international educational cooperation with special emphasis on equality policies, which was developed between the University of La Laguna (ULL) and the University of Cape Verde (Uni-CV). A theoretical review of key concepts has been carried out and subsequently, the most relevant data for the networking of the two participating universities have been compared. The most significant result is the mobility carried out and the actions carried out within the framework of the same. Likewise, this experience provided knowledge of the strategies and policies carried out in Cape Verdean society in the field of gender equality. The main conclusions are the need to continue to carry out inter-university cooperation and mobilities, achieving collaborative work between the agents involved. These relations can be materialised in projects or in teaching shared in order to improve the current reality. The exchange of challenges and solutions provided by both universities to achieve gender equality in different contexts has been possible within the framework of the Red CIMPI aimed precisely at achieving this purpose between Canarian and African universities.

Keywords: International educational cooperation; universities; gender equality; Cape Verde; Canary Islands

1. Introducción

Esta investigación tiene como foco principal la relación de cooperación internacional que se ha realizado entre la Universidad de La Laguna (ULL, Canarias, España) y la Universidad de Cabo Verde (Uni-CV, Cabo Verde, Cabo Verde). Esta relación no es un hecho nuevo, sino que se viene produciendo desde hace tiempo por parte de Facultades y Departamentos de Educación, Sociología, Ingeniería, Medicina o Filología de ambas universidades, y amparada por la firma de diferentes convenios que permiten este tipo de actividades.

En este artículo se realizará un pequeño recorrido por los antecedentes y evolución del concepto de la cooperación educativa internacional, se estudiará el papel facilitador y clave de las universidades y se explicará una experiencia de movilidad que tiene como marco la Red CIMPI, la cual ha venido trabajando durante los últimos años en estas redes de cooperación internacional como atestiguan los últimos proyectos que se han desarrollado, el más actual «Redes de cooperación interuniversitarias entre las Islas Canarias y África dentro del marco de la innovación, transferencia y evaluación, aplicando metodologías colaborativas en políticas de igualdad, ProID2021010150» acabado recientemente, pero que ha cumplido con creces con los objetivos que se había marcado. Estos objetivos perseguían, entre otras acciones, consolidar y expandir la Red CIMPI de cooperación interuniversitaria para trabajar las políticas de igualdad en cada contexto. Así como, compartir las experiencias y los recursos sobre políticas de igualdad entre las universidades participantes y avanzar en los diagnósticos estableciendo indicadores cuantitativos y cualitativos compartidos. Y, por último, afianzar el compromiso de las universidades en cada territorio en materia de políticas de igualdad a través de la transferencia de conocimiento a la sociedad.

Este artículo es el resultado del trabajo colaborativo entre dos universidades que formaban parte de este proyecto, fomentando de esta manera la cooperación interuniversitaria en materia de igualdad.

2. Inicio y evolución de la cooperación educativa internacional

A mitad del S. XX la cooperación educativa internacional sufrió cambios positivos en gran medida gracias a la intervención de la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura). Como explicaba García de la Torre (2013) existieron varias etapas; la primera que se produjo en la década de los 50 -60, donde el énfasis se ponía en una cooperación unidireccional y Norte-Sur. Asimismo, había una concepción de que los países del norte no tenían ninguna responsabilidad en el subdesarrollo de los otros países, pero es que, además, ellos eran los que sabían que necesitaban los países receptores de ayuda.

La segunda etapa tuvo lugar en los años 70 y cambió el discurso hacia una relación más igualitaria entre los países, poniendo el énfasis en la solidaridad, es decir, se empieza a pensar y a actuar con otros modelos para ser solidarios y concienciar. Se creó la «Recomendación sobre la Educación para la Comprensión, la Paz y la Cooperación internacional y la Educación relativa a los Derechos Humanos y a las Libertades Fundamentales» (UNESCO, 1974).

En los 80 se abandona la idea de ayudar a los países menos desarrollados tal y como se venía haciendo, y se piensa que no es posible que dicho modelo, que tienen los países más industrializados, se traspase a otros países, sobre todo por el coste medioambiental que esto tendría para el planeta. Por lo tanto, ya no se trata de copiar o traspasar el modelo de los países desarrollados sino de la creación de otro modelo. En los años 90 se dio una nueva «concepción de la cooperación educativa [la cual] encontrará su exponente más representativo en un modelo descentralizado, integral y de reconocimiento de la cooperación regional Sur-Sur. El reconocimiento legal del derecho a la educación se vio favorecido en 1990 por la «Declaración Mundial sobre la Educación para Todos»» (García de la Torre, 2013, p. 69).

Como explica Tabares Marqués (2023) diferentes situaciones como la deuda de muchos países o las teorías neoliberales hicieron que la situación cambiara. Así, la economía del desarrollo fue entendida como un conjunto de falsedades económicas, donde el Estado solo intervendría cuando la situación lo requiriera, teniendo en cuenta los costes asociados a las actuaciones y los beneficios que aportan dichas actuaciones.

«Estas recomendaciones de política económica se convirtieron en condición para la cooperación internacional al desarrollo, pues determinados organismos internacionales como el Banco Mundial o el Fondo Monetario Internacional se basaban en dichas premisas para los programas de solución del problema de la deuda externa y para la concesión de ayudas al desarrollo en países subdesarrollados» (Ministerio de Agricultura y Pesca, Alimentación y Medio Ambiente del Gobierno de España, 2017, como se citó en Tabares Marqués, 2023, p. 66).

En esta década se evolucionó al enfoque de las capacidades dejando atrás el enfoque de necesidades. Se empezó a tener en cuenta no solo lo necesario para vivir (bienes de primera necesidad, etc.), sino también una preocupación por las capacidades.

Asimismo, para Kabunda (2011) la cooperación educativa internacional es la relación más igualitaria, es decir, de trabajo compartido entre los países del Norte y del Sur en la búsqueda de soluciones conjuntas para los problemas del mundo, es decir, una solución trabajada por todos para los problemas que nos afectan a todos/as. García de la Torre lo definía como

«El consenso entre diversos actores para la puesta en marcha de proyectos y programas educativos que, respetando la diversidad cultural, favorecen la comprensión de las relaciones económicas, políticas, sociales y culturales entre países. Promueve valores y actitudes relacionadas con la solidaridad y la justicia social y busca vías de acción para lograr el Desarrollo Humano Sostenible» (2013, p. 72).

Es de vital importancia, diferenciar aquí entre la cooperación Norte-Sur (la más tradicional) y la cooperación Sur-Sur. La cooperación Norte-Sur es aquella que surge entre un país desarrollado y otro que tiene menor desarrollo que el primero. Se considera como una cooperación vertical, es decir, «un país desarrollado apoya económicamente o con otro tipo de recursos a otro menos favorecido, por ejemplo, con ayudas financieras en el caso de un desastre natural o una crisis humanitaria» (Naciones Unidas, 2019). La cooperación Sur-Sur se refiere a la cooperación técnica entre los países en desarrollo, los cuales están ubicados mayoritariamente en el Sur del planeta. Es una herramienta

utilizada por los Estados, las organizaciones internacionales, la academia, la sociedad civil y el sector privado para colaborar y compartir conocimientos, habilidades e iniciativas exitosas en áreas específicas como la agricultura, los derechos humanos, la urbanización, la sanidad, el cambio climático etc. (Naciones Unidas, 2019).

Es decir, se crean alianzas que les permite mejorar en diferentes áreas logrando así una cooperación horizontal.

Uno de los problemas más acuciantes que tiene ahora mismo el planeta es el cambio climático. Éste junto con otros problemas como la pobreza fueron el punto de partida para que en septiembre de 2015 se creara una nueva agenda de desarrollo sostenible. Aunque se han venido trabajando en diferentes acciones y metas para mejorar o disminuir los problemas, la realidad es que todavía queda trabajo por realizar.

«En comparación con los diez años anteriores, son más las personas en todo el mundo que viven una vida mejor. Hay más personas que nunca con acceso a una sanidad mejor, a un trabajo decente y a una educación. No obstante, las desigualdades y el cambio climático están amenazando con echar por tierra estos progresos. La inversión en economías inclusivas y sostenibles puede brindar importantes oportunidades de prosperidad compartida. Además, las soluciones políticas, tecnológicas y financieras están a nuestro alcance. Sin embargo, se necesitan cambios rápidos y sin precedentes, así como un mayor liderazgo, para adaptar estos mecanismos de cambio a los Objetivos de Desarrollo Sostenible.» (Naciones Unidas, s.f.a).

Como se puede observar, estas acciones necesitan de la implicación de todos los agentes que conforman la sociedad: políticos, empresas, personas, etc. todos/as deben unirse y trabajar con un mismo fin. Mirando al futuro en la cooperación educativa internacional, hay varios enfoques que no se deberían obviar, por un lado, el Enfoque de género como se señala desde el Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC) para la inclusión de género en la investigación (Comisión de Mujeres y Ciencia del CSIC, 2023), y por otro, el Enfoque Basado en los Derechos Humanos, ambos presentes en la sociedad y en los nuevos proyectos. Estos enfoques quedan recogidos dentro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), especialmente el 4,5,10 y 17 que guardan una estrecha relación con la temática de este artículo.

El artículo 4 establece que la educación debe ser igual para todos/as, ofreciendo las mismas oportunidades y promoviendo el acceso a la formación y al conocimiento. El artículo 5 especifica la necesidad de una igualdad entre hombres y mujeres¹. Ambos objetivos están estrechamente vinculados con las actividades desarrolladas en la estancia de movilidad, ya que la misma se desarrolló en el Centro de Investigación y Formación en Género y Familia (CIGEF) de la Universidad de Cabo Verde.

Respecto a los objetivos 10 y 17 trabajan en reducir las desigualdades entre los países y fomentar las alianzas entre ambos, aspecto que es central en esta investigación.

Como se puede comprobar esta alianza entre países se puede entender como la cooperación internacional, tan necesaria a día de hoy para mejorar. Es palpable que todavía queda mucho trabajo por hacer, y más si se tiene en cuenta que el tiempo estipulado para la realización de dichos objetivos se acerca (Red Española para el Desarrollo Sostenible, 2023), y que no se están consiguiendo todas las metas que se habían marcado, tal y como señala el Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (Naciones Unidas, 2023). El cual, señala que los niveles de lectura en Educación Primaria no avanzan tanto como

1 Un ejemplo de trabajo que implica este ODS 5 es la publicación de Lorenzo et al., 2023.

esperaban (ODS 4); en 119 países las mujeres todavía no pueden acceder a todos los derechos, ya que siguen teniendo leyes discriminatorias (ODS 5); la discriminación por cuestión de raza sigue persistiendo en todo el mundo (ODS 10) y, por último, señala que los avances en tecnologías siguen siendo escasos y diferenciándose por razón de género y conectividad (ODS 17).

3. La Universidad: pieza clave

Hasta ahora se ha tratado el concepto de cooperación educativa internacional y, si relacionamos esto con la universidad, se hace necesario definir la Cooperación interuniversitaria al Desarrollo. Ésta ha sido definida por la CRUE (Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas) como el

«Conjunto de actividades, proyectos y programas de cooperación orientados a la transformación social de los países más desfavorecidos en pro del desarrollo humano, la equidad, la paz y como enriquecimiento mutuo de las partes» (CEURI-CRUE, 2000, como se citó en Tabares Marquéz, 2023, p. 72)

Si se realiza desde la universidad debe ser pensada, no como acciones puntuales, sino como acciones que se desarrollaran a largo plazo y que beneficiaran mutuamente a las partes.

De igual modo, señala dos puntos clave del inicio de esta actividad: el primero de ellos, las universidades deben ser entendidas como agentes de cooperación y educación para el desarrollo y, por lo tanto, deben difundir dichos principios. Y el segundo, la sociedad civil debe estar presente y ser parte de las acciones permitiendo, por ejemplo, convenios entre la universidad y otras instituciones, redundando en el beneficio de ambas. Es por ello, que las universidades son instituciones claves para la sociedad, generadoras de conocimiento y de nuevos profesionales. Éstas están centradas cada vez más en transferir ese conocimiento y acciones que se dan dentro de sus muros a la sociedad. La universidad ha tenido y tiene que hacer frente a una sociedad en constante cambio, pero también a un mundo que está mucho más conectado e interconectado que hace 20 años, y esto no parece que vaya a cambiar a corto plazo, por ende, las universidades se han propuesto que tanto el profesorado como las redes de trabajo tiendan a la internacionalización.

Así, la Universidad de Cabo Verde cuenta con una Pro-rectora para las áreas de Investigación y Formación Avanzada, su homólogo en la Universidad de La Laguna es el Vicerrectorado de Internacionalización y Cooperación (2023), que es el encargado de llevar a cabo y gestionar los convenios con instituciones extranjeras, cumpliendo así con la Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario (LOSU), donde se especifica que el alumnado, el profesorado y el Personal Administrativo y de Servicio (PAS) tienen la posibilidad de realizar parte de sus estudios (para el alumnado) o estancias en otras universidades. De este modo, ayudando así a la realización de uno de los objetivos más importantes del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Así, en el artículo 2a, la LOSU especifica que una de sus líneas estratégicas será la internacionalización, entre otras. Más concretamente en el Título VII, dedica varios artículos a esta línea estratégica (del 23 al 30).

El proceso de Bolonia supuso cambios importantes en la manera en que los estudios estaban diseñados, algunos de los más destacados son la estructura homogénea basada en tres ciclos: Grados (First European Degree), Posgrado (Máster) y Doctorado; así como

la definición de las competencias profesionales adjunta a la titulación en un único documento. También, el diseño de Titulaciones Conjuntas Internacionales entre varios países del EEES, estableciendo unos criterios mínimos de calidad, y, por ende, la unificación de un sistema para contabilizar el peso académico de las asignaturas, así como de su calificación, por medio de créditos ETCS (European Credit Transfer System). Con el Plan Bolonia, también se introducen nuevos retos. Por un lado, las nuevas instituciones educativas deben acercarse a una dimensión más práctica y profesionalizante. Y, es por ello, que el profesorado debe emplear cambios metodológicos, con un enfoque más práctico en la formación de futuros profesionales. Y por otro, se parte de un nuevo enfoque de logros académicos, denominado por competencias. Este sistema de enseñanza también supone una mayor implicación del alumnado en su propio aprendizaje. Según la UNESCO, se define competencia como el conjunto conocimientos, comportamientos socio-afectivos, habilidades, actitudes y responsabilidades, en función del desempeño del aprendizaje de un programa educativo (Montero, 2010; Galdeano y Valiente, 2010; Palés-Argullo, Nolla-Domenjó, Oriol-Boch y Gual, 2010), destacando tres niveles de competencias (básicas, genéricas y específicas) (Galdeano y Valiente, 2010). Y, por último, otro de los principios definitorios del EEES es la calidad de la enseñanza. Su relevancia reside en establecer un marco común en Europa, ante la realidad de distintas concepciones y de su contexto social e institucional, basado en un sistema de evaluación de calidad universitaria (Ghedin y Aquario, 2008).

Una de las medidas que favorecen la cooperación entre las universidades es la elaboración y firma de convenios, que es la puerta para desarrollar actividades de cooperación entre universidades². Hay que tener presente que la internacionalidad no es solo la movilidad del alumnado, Profesorado Docente e Investigador (PDI) y PAS, además, se pueden desarrollar proyectos de investigación de manera conjunta, o el establecimiento de dobles titulaciones, entre otras actividades. Pero la acciones que nos interesa aquí, sí son las de movilidad, y más concretamente aquellas que han ocurrido dentro de la Red CIMPI, que, en gran medida, son movildades de profesorado entre las Universidades participantes. Más concretamente, entre la Universidad de Cabo Verde y de La Laguna.

La Universidad de La Laguna fue fundada el 11 de marzo de 1792, siendo el primer centro de educación superior de Canarias. En el año 1913, un Real Decreto creaba las enseñanzas universitarias de primer curso de Facultad de Filosofía y Letras y el Preparatorio de la Facultad de Derecho. Pero es, en septiembre de 1927, cuando se crea por Real Decreto la Universidad de La Laguna. En 1942, se crea la Facultad de Filosofía y Letras. Siguiendo esta línea de crecimiento, en 1960 se inaugura el edificio de la Universidad en el actual Campus Central. Las nuevas instalaciones permitirían la expansión de la Universidad de La Laguna.

De esta forma, a partir de los años 60 surgirían diferentes facultades y escuelas. En los años 80 se producen modificaciones y segregaciones de las escuelas y facultades, como la segregación de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, en la Facultad de Filología, de Filosofía, de Psicología y de Ciencias de la Educación y de Geografía e Historia, o la conversión de la Escuela Universitaria de Enfermería en la de Enfermería y Fisioterapia (1987). A finales de los 80, se inaugura la Facultad de Ciencias

2 Ambas universidades tienen una oferta formativa para los colectivos que la conforman teniendo planes de formación dinámicos y continuos, como se puede observar en sus páginas webs: <https://www.unicv.edu.cv/pt/ensino/cursos> y <https://www.ull.es/estudios-docencia/formacion-profesorado/> <https://www.ull.es/personal-administracion-servicios/>

de la Información (1988), la Facultad de Física (1989) y la Facultad de Psicología (1989). Siendo, en el curso 1996-97, cuando se implanta la titulación de Logopedia en la Universidad de La Laguna. Una de las últimas incorporaciones ha sido el Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, en el año 2022.

Y, la Uni-CV se creó en 2006, aunque su historia comenzó hace mucho más tiempo. Desde los años setenta, prestan servicios de educación superior en Cabo Verde. En 1984, se crea el Centro de Formación Náutica de Mindelo. Posteriormente, se lleva a cabo la primera Comisión de Instalación de Educación Superior de Cabo Verde en 1992 y, en 1995, se aprueba el Instituto de Educación Superior. Un año más tarde, se instaura el Instituto Superior de Ingeniería y Ciencias del Mar. Después de varios años, se crea la Facultad de Ciencias Agrícolas y Ambientales en el 2011, y, por último, en el año 2017, la Facultad de Educación y Deportes. Actualmente, cuenta con 3 facultades, 2 Escuelas, 4650 estudiantes y 280 docentes.

A continuación, se muestran las características concretas de cada universidad en materia de Políticas de Igualdad de Género, fruto de los resultados obtenidos en el diagnóstico final en Políticas de Igualdad del Proyecto CIMPI I+D+I (2021)³ de las Universidades de la ULL y de Uni-CV.

Como se señala en la tabla I, aunque hay cierta paridad en el alumnado matriculado, se observa que hay una mayor representación de las mujeres en las dos universidades, siendo un poco superior en la caboverdiana (ULL: 57,3 %, Uni-CV: 63,3 %) según los datos del curso 21-22.

Tabla 1.
Alumnado matriculado en la ULL y Uni-CV en el curso 2021-22

Universidad	Total	Hombres	Mujeres
ULL	20.416	42,7 %	57,3 %
Uni-CV	4.366	36,7 %	63,3 %

Nota: elaboración propia

Como se puede apreciar en la tabla II, los datos correspondientes al profesorado de la ULL (cursos 2020-21) y Cabo Verde (curso 2019-20) son muy parecidos, aunque se puede observar que el porcentaje de profesorado masculino es superior al número de profesoras.

Tabla 2.
Profesorado en la ULL y Uni-CV en el curso 20-21 y 19-20

Universidad	Total	Hombres	Mujeres
ULL	1.594	59,3 %	40,7 %
Uni-CV	270	53,3 %	46,7 %

Nota: elaboración propia

Respecto al personal administrativo y de servicio, como se observa en la Tabla III, la ULL cuenta con 840, siendo este un 42,7 % en el caso de los hombres y un 57,3 % en el caso de las mujeres, según los datos recogidos en el curso 2020-21. Y, en la Uni-CV,

3 Disponible en la Página Web de la Red CIMPI: <https://www.cimpiull.com>

señala que el personal administrativo corresponde a un 52,8 % de mujeres frente al 47,2 % de hombres, de un total de 125 personas en el curso 2019-20. Datos que reflejan cierta similitud en cuanto al porcentaje de mujeres y hombres, pero que difiere en el número de contratación administrativa en esta última entidad.

Tabla 3.
Personal de Administración y Servicio en la ULL y Uni-CV en el curso 20-21 y 19-20

Universidad	Total	Hombres	Mujeres
ULL	840	42,7 %	57,3 %
Uni-CV	125	47,2 %	52,8 %

Nota: elaboración propia

En cuanto a la formación en igualdad o estudios de género, por medio de títulos, cursos o asignaturas específicas, la ULL cuenta con 29 asignaturas relacionadas con diferentes facultades y grados, mayormente en las áreas de Ciencias Sociales y Humanidades. Están concentradas principalmente en el Máster de Estudios de Género y Políticas de Igualdad, siendo el 77 % del alumnado matriculado, durante el curso 2020/21, mujeres.

Además, cuenta con la formación complementaria impartida por la Unidad de Igualdad al alumnado matriculado en su primer año de carrera. Cuyo propósito es el de proporcionar contenidos, conocimientos y realidades sobre igualdad de género para que el alumnado que inicia los estudios universitarios tenga una formación mínima en materia de igualdad. Siendo en la última edición la utilización de una metodología online, una de las posibles causas de la baja participación del alumnado, con un total 189 participantes en el curso 21-22, frente a las 471 asistentes en el curso 20-21.

Y, por último, la formación de cursos para el PDI y PAS en materia de igualdad, y en específico a responsables de cargos en la ULL. A pesar de las ofertas de cursos en materia de igualdad (un total de 17 cursos desde el curso 2015 hasta el 2023) siguen siendo mayoritariamente las mujeres las que asisten a este tipo de formación.

4. Políticas de Igualdad en Red

Las primeras normativas en el desarrollo de las políticas de igualdad, en las universidades españolas, surgen a finales de la primera década del S. XXI. Se crean las Unidades de Igualdad (UI) dentro del ámbito universitario, en las que se aboga por el impulso de políticas que fomenten y comprometan a los equipos de gobierno universitarios, así como a todos los agentes implicados a actuar ante la brecha de desigualdad entre hombres y mujeres (García-Cuesta y Díaz, 2021).

Es, entonces, cuando las universidades empiezan a elaborar sus planes de igualdad, para diseñar, implementar y evaluar medidas en base a los problemas detectados previamente en los diagnósticos realizados. La elaboración de los planes de igualdad requiere de la implicación y sensibilización de la comunidad universitaria: Personal Docente e Investigador, Personal Administrativo y de Servicio, y alumnado, para favorecer la cooperación e implementación de las políticas de igualdad. Pero también, requiere la apertura hacia la comunidad, acompañada de acciones de formación y sensibilización como compromiso con la igualdad.

Ambas universidades tienen órganos, oficinas o cargos responsables de políticas de igualdad. La ULL dispone de una Unidad de Igualdad y en la Uni-CV, el CIGEF, como unidad responsable en los temas de igualdad y transversalidad del enfoque de género. De la misma manera, en la Universidad de La Laguna cuenta con el Instituto Universitario de Investigación de Estudios de las Mujeres (IUEM) y en la Uni-CV, el Centro de Investigación de Género y Familia (CIGEF).

La UI de la Universidad de La Laguna ha creado canales, y redes de participación y colaboración, que implican un compromiso activo con los agentes académicos y de la comunidad, participando y creando diferentes espacios para trabajar la igualdad, ejemplo de ello son:

- 1. Red de Unidades de Igualdad de Género para la Excelencia Universitaria (RIGEU)⁴. Fue creada en 2009, con el propósito de ayudar en el desarrollo de políticas de igualdad en las universidades. A través de reuniones anuales, también acompañan a las diferentes universidades en sus nuevos retos y preocupaciones.
- 2. Comisión de Convivencia para el desarrollo del I Protocolo para la Prevención, detección e intervención sobre los casos de Acoso sexual y sexista de la ULL (2014).
- 3. Comisiones de trabajo de elaboración del I y II Plan de Igualdad. La comisión estaba constituida por los representantes sindicales del PDI (laboral y funcionario) y PAS (laboral y funcionario), el servicio de prevención, el Instituto Universitario de Estudios de las Mujeres y el alumnado.
- 4. Comisión de Evaluación de calidad de Garantía de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, en la que participaron agentes claves y servicios para la recogida de datos en la universidad, como el Gabinete de Análisis y Planificación de la ULL (GAP). Certificados obtenidos en el año 2021, por la empresa AENOR, en el ODS N° 5 en Igualdad de género e Igualdad Retributiva de Género, siendo la primera Universidad española en obtener dicha certificación.
- 5. Representantes de Políticas de Igualdad de Género de Centros, Facultades y departamentos, así como Comisiones de igualdad de Centros y de la Biblioteca de la ULL.
- 6. Participación de la UI con el Cabildo Insular de Tenerife, como Agente Clave en el I y II Marco Estratégico Tenerife Violeta, desde el año 2015 hasta la actualidad. También, participa el servicio de Deportes de la ULL, colaborando con otras instituciones que conforman la red y desarrollando actividades formativas y de sensibilización para el fomento de igualdad de género.
- 7. Colaboración como miembro del Consejo Municipal de la Mujer del Ayuntamiento de San Cristóbal de La Laguna, para la realización y fomento de actividades de sensibilización en el municipio.
- 8. Participación en el Consejo Canario de Igualdad y del Instituto Canario de Igualdad, en la divulgación y fomento de la igualdad en la sociedad canaria.

Otra herramienta a disposición de las instituciones para el fomento de la igualdad son los convenios elaborados con otras universidades internacionales, favoreciendo la cooperación interuniversitaria internacional. De este modo, se puede elaborar objetivos

4 La RIGEU cuenta en 2021 con 53 universidades adheridas. Para más información, véase: <https://www.uv.es/ruigeu/es/red-unidades-igualdad-genero-excelencia-universitaria-ruigeu.html>

de desarrollo y proyectos de cooperación, bajo un modelo de cooperación horizontal, en base a las características, necesidades y posibilidades de los países en desarrollo (Tabares y González, 2022). Un ejemplo de ello, son las relaciones establecidas desde su creación en el 2006, con la Universidad de Cabo Verde. Permitiendo, con el Convenio de movilidad firmado con la ULL, la movilidad de profesorado y alumnado desde el Vicerrectorado de Internalización Cooperación de la ULL. La ULL tiene convenios con 452 instituciones en 59 países (ULL, s.f.), y la Universidad de Cabo Verde tiene 18 convocatorias con 127 beneficiarios en 10 países. Y, además, tiene 173 acuerdos distribuidos de la siguiente manera: instituciones privadas (13), públicas (12), con instituciones de enseñanza superior (131), Organizaciones no gubernamentales (2) y otras instituciones (15) (Universidad de Cabo Verde, 2023). Y, en específico, con el Centro de Investigación en Género y Familia⁵, para contribuir, a través de estudios, investigaciones y actividades de extensión, al diseño, difusión e implementación de programas, proyectos y medidas políticas destinadas al desarrollo de las relaciones de género en los ámbitos social, económico, político, científico y cultural.

Concretamente, en materia cooperación en políticas de igualdad, la Red de Cooperación Interuniversitaria Canarias-África en Políticas de Igualdad (Red CIMPI⁶), ha permitido realizar acciones, actividades de formación y sensibilización, así como movi­lidades de profesorado para el desarrollo de estas políticas, tanto en las universidades Canarias (La Laguna y Las Palmas de Gran Canaria) como en universidades africanas de Senegal, Marruecos, Costa de marfil, Mauritania y Cabo Verde, partícipes de esta Red. Fomentando la cooperación y el apoyo en las iniciativas de elaboración y transferencia del conocimiento con la comunidad universitaria y con la sociedad.

Otros indicadores destacables (véase Tabla IV), vinculados a las características propias de cada universidad, y respecto al análisis indicadores realizado a través del Proyecto CIMPI, se puede señalar los siguientes:

Las Universidades de la ULL y Uni-CV cuentan con una vinculación ministerial, en el caso de la ULL con el Ministerio de Universidades del Gobierno de España y en el caso de la Uni-CV, con Ministerio de Educación y el Ministerio de Familia e Inclusión Social, y el Instituto Caboverdiano para la Igualdad y Equidad de Género.

La ULL dispone de un Protocolo de Actuación de Acoso sexual y sexista, y la Oficina de Prevención y Respuesta a dicho acoso, mientras que la Uni-CV no dispone un protocolo como tal, pero sí medidas disciplinarias. La ULL cuenta con un plan de Igualdad, mientras que en la Uni-CV, está en proceso de elaboración y aprobación. A través del CIGEF, la Uni-CV establece alianzas y trabaja para promover la igualdad de género y la no violencia y discriminación.

5 Disponible en la web de la Uni-CV: <https://www.unicv.edu.cv/pt/investigacao-fcsha/centro-de-investigacao-em-genero-e-familia>

6 La Red CIMPI nació con el proyecto «Redes de Cooperación Interuniversitaria Canarias- África: investigación, innovación y evaluación desde metodologías colaborativas en políticas de igualdad», cuya investigadora principal era la doctora María Inmaculada González Pérez, y también estaban en el equipo motor: Carmen Ascanio, Sara Cuesta y Matilde C. Díaz Hernández. Participaron las dos universidades públicas canarias: la Universidad de La Laguna y la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria y las universidades de Mauritania, Mali, Cabo Verde y Marruecos, en total, 28 participantes de 5 países. Se siguió trabajando con el siguiente proyecto: Retos desde la Innovación y la Transferencia en políticas de igualdad: Redes Universidad-Sociedad entre Canarias-África (Pro ID 2017010133), en el que se aumentó el número de universidades participantes.

Y, por último, ambas universidades disponen de medidas de Conciliación en las instituciones universitarias reguladas por la normativa de cada país e instituciones⁷.

Tabla 4.
Otros indicadores recogidos en el Diagnóstico Final Red CIMPI (2021)

ULL	Cabo Verde
Vinculada Ministerio de Universidades.	Vinculada al Ministerio de Educación y el Ministerio de Familia e Inclusión Social, y el Instituto Caboverdiano para la Igualdad y Equidad de Género.
<u>Tienen órganos, oficinas o cargos responsables de políticas de igualdad:</u>	
Unidad de la Igualdad de género	Unidad responsable CIGEF
Tiene un Protocolo de Actuación de Acoso sexual y sexista, y la Oficina de Prevención y Respuesta a dicho acoso.	No cuenta con un protocolo en caso de Acoso sexual y sexista, pero sí medidas.
Cuentan con medidas de Conciliación	

Nota: elaboración propia

Estos diagnósticos realizados a través de la Red CIMPI han permitido ver las fortalezas que tienen ambas instituciones de educación superior para crear redes de cooperación en igualdad, logrando sinergias entre estas dos universidades.

5. Nuestra experiencia

Las movilidades mencionadas en anteriores epígrafes, han sido sumamente satisfactorias porque han permitido, de manera general, el establecimiento de una red de personas (investigadoras) que trabajan en diferentes contextos y escenarios, pero que tienen en común su trabajo por implementar medidas y políticas de igualdad. Existen múltiples productos de este trabajo realizado en los últimos años y en el marco de dos proyectos, como los libros elaborados: *Redes de Cooperación entre Universidades atlánticas y de África del oeste* (2021), *Propuestas colaborativas en innovación desde políticas de igualdad en universidades Red CIMPI Canarias-África* (2021) y *Politiques D'Égalité de Genres dans les Universités Atlantiques d'Espagne et d'Afrique de l'ouest* (2022), pero también se tienen resultados más específicos, obtenidos de una movilidad realizada por parte de profesoras de la ULL en la Universidad de Cabo Verde, entre las cuales cabe destacar:

1. La colaboración para la elaboración del Plan de Igualdad de Género de Cabo Verde con la Unidad de Igualdad de la ULL, compartiendo el proceso de elaboración, aprobación y ejecución del mismo. Esta colaboración pretendió mostrar las dificultades y oportunidades que habían surgido en la elaboración del II Plan de Igualdad de la Universidad de La Laguna.

2. Las acciones formativas realizadas para la comunidad universitaria y de transferencia del conocimiento hacia el exterior con agentes sociales: trabajadores/as sociales, policías locales, maestros/as, etc. Como los cursos y seminarios co-impartidos, por ejemplo:

⁷ Un ejemplo de ello, es el Real Decreto-ley 5/2023 que transpone, entre otras, la Directiva de conciliación de la vida familiar y la vida profesional de los progenitores y los cuidadores que antes de la disolución de las Cortes se encontraba en tramitación parlamentaria en el proyecto de la llamada Ley de Familias, disponible en <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2023-15135>.

Ação de capacitação em Género e Igualdade de Género y el Seminario Parentalidade Responsável e Masculinidades Positivas.

En el caso de la formación impartida *Ação de capacitação em género e igualdade de género no Município da Ribeira Grande de Santiago* en julio de 2022, en Ciudad de Velha impartida junto con otros profesionales, asistieron un total de 19 personas que trabajaban en diferentes colectivos como ONG, Policía, trabajadores sociales, maestros de primaria, etc. La proporción de mujeres asistentes dobló al número de hombres (participaron 13 mujeres y 6 varones). Se impartieron conceptos básicos en materia de igualdad, así como una aproximación a la violencia de género y la experiencia de programas concretos de intervención con la sociedad.

3. Cooperación con entidades claves en la sociedad caboverdiana para el fomento y sensibilización de las políticas de igualdad, como el Instituto Cabo-verdiano para Igualdade e Equidade de Género- ICIEG y Agência Espanhola de Cooperação Internacional para o Desenvolvimento (AECID). Se establecieron diferentes reuniones con los responsables de instituciones caboverdianas y españolas, entre otras, con el delegado del Gobierno de Canarias en Cabo Verde para tratar posibles vínculos entre ambos territorios y posibles relaciones con las instituciones. Mostrando los trabajos que desempeña la Red CIMPI a través de sus proyectos desarrollados, así como la creación de vínculos de formación, sensibilización y cooperación futura.

Asimismo, también se realizaron diferentes conexiones con investigadores/as y personas que realizaban sus estancias de movilidad y que estaban interesadas en profundizar en materia de igualdad y las redes de cooperación. Intentando establecer redes de trabajo que ampliaran la Red ya existente, y permitieran un trabajo a futuro.

Las actividades llevadas a cabo en materia de igualdad de género por cada universidad en particular, y a través de la RED, en conjunto, son diversas. Cabe destacar los diagnósticos realizados, evaluando la realidad de cada institución de educación superior participante. De este modo, permitiendo ver la realidad en materia de igualdad en cada una de las instituciones, observando las carencias o dificultades, así como las fortalezas de cada contexto analizado. Cabe destacar que la ULL y la Uni-CV poseen contextos diferentes y con varios años de diferencias en su origen histórico. Esta estancia ha permitido comprobar in situ la aplicación y realidad de una de las universidades participes en la Red y cómo se implementan de manera conjunta las políticas de igualdad desarrolladas a través del proyecto.

6. Conclusiones

La cooperación interuniversitaria permite un enriquecimiento para las universidades participantes en ellas, así como para su entorno. De igual manera, las personas que hacen movidades pueden mejorar sus investigaciones incluyendo en estas nuevas realidades y datos. Esto se puede traducir en investigaciones conjuntas que podrán dar lugar a una ampliación del conocimiento que revertirá de manera positiva en la sociedad. Además, las acciones que se lleven a cabo, servirán de modelo para ayudar a elaborar mejores planes y crear alianzas tan necesarias en un mundo interconectado y con problemas globales, pero con realidades particulares. Las universidades pueden ser los canales para favorecer esa ayuda y transferencia del conocimiento entre los países que cooperan. Permitiendo la movilidad interuniversitaria del alumnado, PDI y PAS, la cual genera un aprendizaje y mejora de los conocimientos adquiridos, además, de la posibilidad de crear

redes de trabajos tan necesarias hoy en día. La creación de redes favorece la colaboración entre instituciones de Educación Superior, conexiones como la Red CIMPI son un ejemplo de trabajo e investigaciones en red.

Actualmente existen realidades que necesitan de una visión global. Este trabajo conjunto ayudará a que las conclusiones que se extraigan y las políticas que se pretendan llevar a cabo vayan en el mismo sentido, pero, sobre todo, que sean consensuadas y respetadas por todos/as. Logrando así, un apoyo y diferentes perspectivas en la formación y acciones de sensibilización en el que estas se lleven a cabo para la comunidad universitaria y la sociedad.

Esas relaciones de colaboraciones y proyectos tienen una enorme riqueza y más, si estos trabajos tienen en cuenta las políticas de igualdad tan necesarias en todas las instituciones, pero más específicamente en las instituciones de Educación Superior, como es el caso que nos ocupa, las Universidades de Cabo Verde y La Laguna. Las instituciones generan conocimiento y deben realizar un esfuerzo por lograr que dichos resultados de investigación reviertan en la sociedad. Siendo este último aspecto, uno de los puntos fundamentales en la universidad. Ya que no hay que olvidar, que la universidad no es un ente aislado de la sociedad, sino que se relaciona y convive con ella.

Después del análisis realizado, se ha podido comprobar que ambas universidades guardan ciertas similitudes, pero también diferencias. Entre las similitudes se puede destacar que las dos universidades cuentan con oficinas, órganos o cargos responsables de las políticas de igualdad, lo que señala que ya están trabajando y ocupándose de este tema. La mayor diferencia tiene que ver con la respuesta que se daría a una situación de acoso sexual o sexista. La ULL cuenta con un Protocolo de Actuación de Acoso sexual y sexista, y la Oficina de Prevención y Respuesta, mientras que la Uni-CV cuenta con medidas disciplinarias.

Tanto la movilidad universitaria como esta transferencia de conocimiento a la sociedad, permite el trabajo en pro de la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible como una manera de avanzar en la Agenda 2030.

Esa transferencia del conocimiento y trabajo en red también podría tener como resultado el inicio de la docencia compartida entre, en este caso, la ULL y la Uni-CV. Suponiendo tanto para el alumnado como para el profesorado un enriquecimiento de la misma, y nuevas vías de colaboración a diferentes niveles.

7. Referencias

- Ascanio-Sánchez, C.; González-Pérez, I. & García-Cuesta, S. (2022). *Politiques D'Égalité de Genres dans les Universités Atlantiques d'Espagne et d'Afrique de l'ouest*. L'Harmattan.
- Comisión de Mujeres y Ciencia del CSIC. (2023). *Recomendaciones para la inclusión del género en los contenidos de investigación*. CSIC. <https://digital.csic.es/handle/10261/339758>
- Díaz Hernández, M.C.; Álvarez González, Y. y González Pérez, I. (Coords.). (2021). *Propuestas colaborativas en innovación desde políticas de igualdad en universidades Red CIMPI Canarias-África*. Aljibe.

- Galdeano, C. y Valiente, A. (2010). Competencias profesionales. *Evaluación Educativa. Educación Química*, 21 (1), 28-32.
- García de la Torre, M. (2013). Cooperación Educativa Internacional. En I. González Pérez, M. García de la Torre Gómez y C. Rodrigues Spínola (Coords.). *Guía de Cooperación Educativa Internacional y Educación para el desarrollo* (pp. 67-84). Biblioteca Nueva.
- García-Cuesta, S. & Díaz-Hernández, M.C. (2022). Participation et engagement des acteurs universitaires en faveur des politiques d'égalité. Une analyse du diagnostic de l'Université de La Laguna. En C. Ascanio-Sánchez, I. González-Pérez y S. García-Cuesta, *Politiques D'Égalité de Genres dans les Universités Atlantiques d'Espagne et d'Afrique de l'ouest* (pp- 107-129). L'Harmattan.
- Ghedin, E. y Aquario, D. (2008). Moving towards multidimensional evaluation of teaching in higher education: A study of four faculties. *High Education*, 56, 583-597.
- González Pérez, I.; Ascanio Sánchez, C. y García Cuesta, S. (Coords.). (2021). *Redes de Cooperación entre Universidades atlánticas y de África del oeste*. Ediciones Catarata.
- Kabunda, M. (2011). *África y la Cooperación con el Sur desde el Sur*. Ediciones Catara.
- Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario. 12 de abril de 2023. BOE núm. 70. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2023-7500>
- Lorenzo, M.; Hernández-Méndez, J.; Díaz, M.C. y Martín, D. (2023). Evolución del Proyecto de Innovación Educativa: Comunicación Inclusiva e Igualitaria en Educación Superior. En A. Martos, M. del M. Simón, M. del M. Molero, J.J. Gázquez y M. Del C. Pérez. (Comps). *Innovación Docente e Investigación en Ciencias Sociales, Económicas y Jurídicas: nuevas tendencias para el cambio en la Enseñanza Superior* (pp. 517-526). Dykinson.
- Montero, Ma. (2010). El proceso de Bolonia y las nuevas competencias. *Tejuelo*, 9, 19-37.
- Naciones Unidas. (s.f.c). *Objetivo 5: Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/gender-equality/>
- Naciones Unidas. (s.f.d). *Objetivo 10: Reducir la desigualdad en y entre los países*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/inequality/>
- Naciones Unidas. (s.f.e). *Objetivo 17: Revitalizar la Alianza Mundial para el Desarrollo Sostenible. Meta 17.6*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/globalpartnerships/>
- Naciones Unidas. (18 de marzo de 2019). *La Cooperación Sur-Sur, ¿qué es y por qué importa?*. <https://news.un.org/es/story/2019/03/1453001>
- Naciones Unidas. (2023). *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, Edición Especial*. Naciones Unidas. Naciones Unidas. (s.f.b). *Objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>

- Naciones Unidas. (s.f.a). *La agenda para el desarrollo sostenible*. Década de acción. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/development-agenda/>
- Palés-Argullós, J.; Nolla-Domenjó, M.; Oriol-Bosch, A. y Gual, A. (2010). Proceso de Bolonia (I): educación orientada en competencias. *Educación Médica*, 13 (3), 127-135.
- Red CIMPI. (2023). *Redes de cooperación interuniversitarias entre las Islas Canarias y África dentro del marco de la innovación, transferencia y evaluación, aplicando metodologías colaborativas en políticas de igualdad*. <https://www.cimpiull.com/>
- Red Española para el Desarrollo Sostenible. (2023). *Nueva publicación: Informe de Desarrollo Sostenible 2023*. <https://reds-sdsn.es/informe-de-desarrollo-sostenible-2023/>
- Romero, P. (2008). *La evaluación institucional en el contexto universitario. Una experiencia de calidad*. Servicios de Publicaciones Universidad de Huelva.
- RUIGEI. (2023). *Red de Unidades de Igualdad de Género para la Excelencia Universitaria*. <https://www.uv.es/ruigeu/es/red-unidades-igualdad-genero-excelencia-universitaria-ruigeu.html>
- Tabares Márquez, C. I. (2023). *La cooperación internacional Canarias - África desde el análisis de la cooperación educativa interuniversitaria entre la Universidad de La Laguna y la Universidad de Cabo Verde [Tesis de Doctorado Inédita]*. Universidad de La Laguna.
- Tabares Márquez, C. I. y González Pérez, M. I. (2022). La cooperación interuniversitaria Canarias-Cabo Verde: perspectivas complementarias, perspectivas enfrentadas. *Revista de Española de Educación Comparada*, 40, 190-214.
- UNESCO. (1974). *Recomendación sobre la Educación para la Comprensión, la Cooperación y la Paz Internacionales y la Educación relativa a los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales*. <https://es.unesco.org/about-us/legal-affairs/recomendacion-educacion-comprension-cooperacion-y-paz-internacionales-y>
- Uni-CV. (2023). *Centro de Investigação e Formação em Género e Família (CIGEF)*. <https://www.unicv.edu.cv/pt/investigacao-fcsha/centro-de-investigacao-em-genero-e-familia#>
- Unidad de Igualdad de Género. Universidad de La Laguna. (s.f.). *Unidad de Igualdad de género*. <https://www.ull.es/servicios/igualdad/normativa-de-la-ull/>
- Universidad de Cabo Verde. (2023). *Acordos e Redes*. <https://www.unicv.edu.cv/pt/internacional/acordos-e-redes>
- Universidad de La Laguna. (s/f). *Convenios*. <https://www.ull.es/internacional/convenios/>

ESTUDIOS E INVESTIGACIONES

Analysis and Research

1



Participación de los agentes sociales en la gobernanza sistémica de la Formación Profesional dual: análisis comparativo de Andalucía, Cataluña y País Vasco

Social partners' involvement in the systemic governance of dual vocational training: comparative analysis of Andalusia, Catalonia and the Basque Country

**Pablo Sanz de Miguel*;
Joan Antoni Serra Pardo****

DOI: 10.5944/reec.45.2024.38922

**Recibido: 16 de noviembre de 2023
Aceptado: 6 de abril de 2024**

*PABLO SANZ DE MIGUEL: Doctor en Sociología por la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB). Profesor Ayudante Doctor en el área de sociología de la Universidad de Zaragoza. **Datos de contacto:** E-mail: p.sanz@unizar.es. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6061-8556>

JOAN ANTONI SERRA PARDO: Doctor en Geografía, Planificación Territorial y Gestión Ambiental por la Universidad de Barcelona, especialista en análisis territorial.. **Datos de contacto: E-mail: ja.serra@notus.org. ORCID: <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0000-0003-1195-2317>

Resumen

La Formación Profesional (FP) dual se ha implantado o se encuentra en proceso de implantación en un amplio espectro de países del sur y del este de Europa, con tradiciones y modalidades de FP ajenas a la tradición dual, originaria de ciertos países Nord-europeos. En el contexto español, el objetivo político europeo de la exportación norte-sur de la FP dual ha sido objeto de diversas investigaciones que han ilustrado las contradicciones y dificultades inherentes a dicho proceso. Sin embargo, la cuestión de la integración de los agentes sociales, pese a ser un aspecto capital de los modelos referentes de la FP dual, no ha sido objeto específico de investigación. El presente artículo, basado en un proyecto de investigación europeo, pretende cubrir este vacío en la investigación española de la FP dual. Su objetivo es analizar, en primer lugar, la participación de los agentes sociales en las principales instituciones estatales de gobernanza de la FP dual y, en segundo lugar, comparar la participación de los agentes sociales dentro de las estructuras de gobernanza existentes en tres Comunidades Autónomas (Andalucía, Cataluña y País Vasco). Para abordar este objetivo, el artículo se sustenta en el enfoque conceptual de la gobernanza sistémica y una aproximación metodológica cualitativa que combina una revisión documental con un trabajo de campo que recurre a entrevistas semiestructuradas y a un procedimiento de análisis fundamentado en la codificación. Los resultados revelan diferencias en el tipo de integración de los agentes sociales entre las tres CCAA estudiadas y en función de los distintos niveles de gobernanza.

Palabras clave: FP dual; gobernanza sistémica; agentes sociales; Comunidad Autónoma; regímenes de formación de cualificaciones

Abstract

Dual Vocational Education and Training (VET) has been implemented or is in the process of being implemented in a wide range of countries in southern and eastern Europe, with different traditions and forms of VET compared to the dual tradition originating in certain northern European countries. In the Spanish context, the European political objective of the North-South export of dual vocational training has been the subject of various studies that have illustrated the contradictions and difficulties inherent in this process. However, the question of the integration of the social partners, despite being a key aspect of the dual VET reference models, has not been the subject of specific research. This article, based on a European research project, aims to fill this gap in Spanish research on dual VET. It aims to analyse, firstly, the participation of social partners in the main state institutions of dual VET governance and, secondly, to compare the participation of social partners within the existing governance structures in three Autonomous Communities (Andalusia, Catalonia and the Basque Country). To address this objective, the article is based on the conceptual approach of systemic governance and a qualitative methodological approach that combines a documentary review with fieldwork using semi-structured interviews and an analysis procedure based on coding. The results reveal differences in the type of social partners' involvement in the three Autonomous Communities.

Keywords: dual VET; systemic governance; social partners; Autonomous Communities; skill formation regimes

1. Introducción

La Formación Profesional (FP) dual se define como un modelo que combina y alterna el aprendizaje en la empresa y el centro educativo y brinda a los estudiantes un estatus de aprendiz (*apprenticeship*) garante de un mínimo de derechos sociolaborales (Markowitsch y Wittig, 2020). Dicha modalidad ha alcanzado altas cotas de popularidad en la última década. En el contexto de la crisis financiera (2008-2012), diversas iniciativas comunitarias (Alianza Europea de Aprendices, etc.) promocionaron esta modalidad de formación, originaria de ciertos países Nord-europeos (Alemania, Austria, Dinamarca o Suiza), con vistas a aunar diversos objetivos económicos (reducir desajustes formativos, etc.) y sociales (Šćepanović y Martín Artiles, 2020). Desde entonces, la FP dual se ha implantado en un amplio espectro de países del sur y del este de Europa, con tradiciones y modalidades de FP ajenas a la tradición dual (Grecia, Portugal, Polonia, etc.) (Sanz de Miguel *et al.*, 2022; Brunet i Icart y Moral Martín, 2017).

La apuesta política por la exportación de la FP dual como vía para resolver diferentes objetivos sociales y económicos no está, sin embargo, exenta de dificultades. En comparación con los sistemas de FP de tradición escolar, la modalidad dual exige la integración y coordinación efectiva de diversos actores e instituciones del sistema educativo y del mercado laboral, tanto privados como societales (sindicatos, comités de empresa, patronales, cámaras de comercio, empresas, etc.) (Rauner *et al.*, 2010). La ausencia de integración de los actores societales o una coordinación deficiente de los mismos puede desincentivar la participación de las empresas o degenerar en un uso oportunista de los aprendices (Šćepanović y Martín Artiles, 2020). En contraste, una integración coordinada de los diferentes actores favorece que el sistema aborde de manera eficaz y equilibrada las inherentes tensiones entre los objetivos económicos y sociales (Di Maio *et al.*, 2019). La Comisión Europea es consciente de estos aspectos y ha recomendado de forma explícita a los estados miembros la integración de los agentes en el diseño e implementación de todos los niveles de la FP dual (Comisión Europea 2016; Comisión Europea, 2021)

El caso español ha sido objeto de un número creciente de investigaciones que han ilustrado las contradicciones y dificultades inherentes al objetivo político europeo de la exportación norte-sur de la FP dual (Martín Artiles *et al.*, 2019, 2020; Echeverría Samanes, 2016; Sanz de Miguel, 2017; etc.). Sin embargo, tal y como evidencian algunas revisiones sistemáticas de la literatura (Martínez-Izquierdo y Torres Sánchez, 2023), la cuestión de la integración de los agentes sociales, pese a ser un aspecto capital de los modelos referentes de la FP dual (Emmenegger y Seitzl, 2020), no ha sido objeto específico de investigación. Hasta la fecha, esta cuestión solo se ha tratado dentro de análisis generales de las estructuras de gobernanza o modelos de la FP dual (Sanz de Miguel, 2017; Olazarán *et al.*, 2023; Echeverría Samanes, 2016); en el marco de investigaciones centradas en analizar los discursos y percepciones de los agentes sociales más que su participación (Barrientos *et al.*, 2019); o circunscrita al análisis de los actores empresariales (Virgós-Sánchez *et al.*, 2021).

El presente artículo, basado en un proyecto de investigación europeo, pretende cubrir este vacío en la investigación española de la FP dual. Su objetivo es analizar, en primer lugar, la participación de los agentes sociales en las principales instituciones estatales de la gobernanza de la FP dual y, en segundo lugar, comparar la participación de los agentes sociales dentro de las estructuras de gobernanza existentes en tres Comunidades Autónomas (Andalucía, Cataluña y País Vasco).

Tras esta introducción, la estructura del artículo es la siguiente. La segunda sección sintetiza el estado de la cuestión sobre gobernanza y FP, centrándose en particular en la cuestión de la integración de los agentes sociales. La tercera sección presenta la metodología, basada en un enfoque cualitativo que combina una revisión documental con un trabajo de campo que recurre a entrevistas semiestructuradas y a un procedimiento de análisis fundamentado en la codificación. La cuarta sección expone los resultados de dicho análisis. El artículo finaliza con una sección de conclusiones

2. Gobernanza e integración de los agentes sociales en la FP dual: estado de la cuestión

Esta sección aborda el estado de la cuestión sobre gobernanza e integración de los agentes sociales en la FP dual. La sección 2.1 define el concepto de gobernanza y discute la clasificación del modelo español en función de tres de las principales tipologías empleadas en la investigación comparada sobre gobernanza y FP. La sección 2.2 sintetiza algunas de las críticas teóricas y empíricas hacia dichas tipologías.

2.1. El modelo de gobernanza español en el contexto europeo: revisión de las principales tipologías

La investigación sobre la gobernanza se ha desarrollado a partir de diferentes disciplinas (sociología, relaciones laborales, economía, ciencia política) y tradiciones teóricas, y se ha aplicado a una gran variedad de ámbitos, tal y como evidencian los diferentes prefijos que suelen acompañar al término en su acepción inglesa (multi-level, good, corporative, new, etc.) (Ansell y Torfing, 2016). Pese a esta diversidad de perspectivas, existen consenso en torno a la idea de que este concepto se ha empleado de forma creciente desde la década de 1990 para destacar la importancia que los actores no gubernamentales desempeñan en el proceso político (Ansell y Torfing, 2016).

La gobernanza es uno de los principales temas estudiados en la investigación sobre la FP (Clarke *et al.*, 2021; Markowitsch y Chan 2022). Esta línea de investigación se ha sustentado, por lo general, en perspectivas comparativas orientadas a identificar las diferencias institucionales y conceptuales entre países (Clarke *et al.*, 2021). Los principales estudios difieren, no obstante, en sus influencias teóricas, las dimensiones analíticas abordadas y los niveles de gobernanza estudiados, entre otros aspectos (Markowitsch y Chan, 2022). En esta sección, se revisan tres de las principales tipologías que han analizado en términos comparados la gobernanza de la FP.

Una de las líneas de investigaciones más relevantes en este ámbito, inspirada en la economía política y la teoría de las variedades del capitalismo, se ha centrado en los denominados «regímenes de formación de cualificaciones» (Busemeyer y Trampusch, 2012). El término «formación de cualificaciones» remite a las políticas e instituciones que se ocupan de la provisión de formación y capital humano. Los regímenes de formación de cualificaciones reflejan decisiones en torno al papel que diferentes agentes como el estado, las empresas o los trabajadores y sus representantes juegan en la provisión y financiación de la formación. Partiendo del concepto de «regímenes de formación de cualificaciones», Busemeyer y Trampusch (2012) han construido una tipología sobre la base de dos dimensiones: el nivel de compromiso público con la formación (alto/bajo); y el grado de participación de las empresas en la formación inicial (alto/bajo). Dicha

tipología diferencia cuatro grandes modelos: un modelo estatista con una baja participación de las empresas, identificado en países como Francia o Suecia; un modelo colectivo que cuenta con un alto compromiso público y una elevada participación empresarial, y puede observarse en Alemania o Austria; un modelo liberal que carece de compromiso público con la formación y, si bien asigna al mercado la principal función en cuanto a la asignación y reconocimiento de las cualificaciones, el compromiso y la inversión de las empresas en formación es bajo, situado generalmente en Reino Unido; y un modelo segmentacionista en el que las empresas tienen un amplio protagonismo y dedican importantes inversiones en formación en un contexto de escasa intervención estatal, modelo que los autores identifican en el sistema japonés.

Pese a que Busemeyer y Trampusch (2012) no hacen referencia al caso español en su tipología, diversas publicaciones han empleado su marco teórico para analizarlo. Tales publicaciones sitúan a la FP española como representativa de un modelo híbrido o en transición desde una aproximación eminentemente estatista hacia otra más cercana al modelo colectivo, particularmente después de la implantación del sistema de FP dual (Martín Artiles *et al.*, 2020; Antonazzo *et al.*, 2021; Tarriño Ruiz, 2019)

En segundo lugar, puede destacarse la tipología elaborada por Markowitsch y Hefler (2018) para Cedefop (2013). En este caso, el interés reside en los «mecanismos de retroalimentación», definidos como procedimientos institucionales que permiten a los sistemas de FP renovarse continuamente y adaptarse a las nuevas necesidades del mercado laboral (Cedefop, 2013; Markowitsch y Hefler, 2018). En un mismo país pueden coexistir diferentes mecanismos de retroalimentación. Esta tipología distingue cuatro tipos de actores: administración pública, proveedores de formación, agentes sociales y mercado de trabajo. En función del nivel de interacción y la capacidad para alcanzar compromisos entre actores con intereses divergentes, se distinguen cuatro modelos: un modelo liberal caracterizado por un bajo grado de coordinación, en el que la comunicación entre los proveedores de FP y el mercado laboral se regula a través del mercado; un modelo «estatista», caracterizado por una fuerte regulación estatal de la educación y unos débiles vínculos entre la educación y el mercado laboral en términos de comunicación formal; el «tipo participativo», propio de países como Francia o España, que permite la participación de los interlocutores sociales, pero con un papel más consultivo que decisivo; y, finalmente, un «tipo coordinado», característico del sistema de FP dual germano o austriaco, en el que los interlocutores sociales son los impulsores de los procesos de renovación y son parcialmente responsables de su aplicación (Cedefop, 2013).

En tercer lugar, es particularmente importante para el estudio de la FP dual la perspectiva de Rauner *et al.* (2010), centrada en el concepto de sistemas de gobernanza plural. Este concepto parte de la premisa de que, dentro de los sistemas de FP dual o de 'aprendices', pueden coincidir, al mismo tiempo, elementos de los tres principales enfoques de gobernanza distinguidos en la teoría sociológica: estatal, de mercado y corporatista o 'asociativo' (Meardi, 2018). A partir de este concepto, los autores crean una tipología para clasificar los sistemas de FP dual de Alemania, Austria, Dinamarca y Suiza sobre la base de dos dimensiones. Por un lado, el grado de coordinación, que remite a la integración de los diferentes agentes en el sistema. Un sistema de FP dual puede ser completamente fragmentado o coordinado. Por otro lado, la racionalidad de la agencia, entendida como el conjunto de principios que guían el comportamiento de los distintos agentes. En este sentido, se establece una diferencia entre una racionalidad basada en normas o insumos, y una racionalidad orientada hacia los resultados. A partir de esta

clasificación, el sistema alemán, se define como fragmentado y centrado en las normas; y el modelo danés como coordinado y centrado en los resultados. Sanz de Miguel (2017) empleó esta tipología para analizar el modelo español de FP dual, concluyendo que se trataba de un sistema descoordinado y sin una racionalidad de la agencia definida, dado que otorga autonomía a actores autonómicos y locales para concretar distintas aproximaciones de formación dual pero no determina objetivos o resultados que orienten el comportamiento de dichos actores.

Tabla 1.
El modelo de FP dual español en función de las principales tipologías

Enfoque	Nivel de análisis	Dimensiones de análisis	Clasificación modelo español	Definición del modelo español
Regímenes de formación de cualificaciones	Marco	Nivel de compromiso público con la formación (alto/bajo)	Alto	Híbrido: Estadista/colectivo
		Grado participación de las empresas en la formación inicial (alto/bajo)	Bajo	
Sistemas de gobernanza plural	Macro	Grado de coordinación (coordinado/fragmentado) Racionalidad de la agencia (normas/resultados)	Fragmentado Sin racionalidad definida	Descoordinado y carente de objetivos
Mecanismos de retroalimentación	Meso	Actores	Estatales -central y autonómico- y agentes sociales	Participativo
		Tipo de interacción	Papel consultivo agentes sociales	

Nota. elaboración propia a partir de Busemeyer y Trampusch (2012); Cedefop, 2013; Markowitsch y Hefler, 2018; Rauner, Wittig y Deimer (2010); Sanz de Miguel (2017); Martín Artiles *et al.* (2020).

2.2 Continuidad y cambio en los modelos de FP

Pese al valor heurístico de las tipologías expuestas en el apartado anterior, diversas publicaciones han evidenciado algunas limitaciones. De manera destacada, las críticas han apuntado a la teoría de los regímenes de formación de cualificaciones (Busemeyer and Trampusch, 2012), a la que se ha recriminado su énfasis excesivo en la continuidad de las diferencias institucionales, enraizado en la influencia que sobre ella ejerce la teoría de las variedades de capitalismo (Hall y Soskice, 2001). En este sentido, diversas investigaciones han resaltado la diversidad entre países incluidos en el mismo modelo o dentro de los propios países (a nivel sectorial o regional), así como los cambios y transiciones entre modelos merced a la capacidad de agencia de los agentes sociales y gubernamentales (Clarke *et al.*, 2021; Emmenegger y Seitzl 2020; Vossiek, 2018).

Por ejemplo, Vossiek (2018) ha mostrado que las Economías Liberales de Mercado (Hall y Soskice, 2001) también pueden desarrollar respuestas colectivas hacia la FP. Su investigación constata que, a diferencia del Reino Unido, Australia e Irlanda se han

aproximado hacia un modelo más colectivo de formación de cualificaciones. El autor explica estas trayectorias divergentes en base a las diferencias ideológicas entre los gobiernos en el periodo estudiado (progresistas en Australia, Irlanda y conservadores en el Reino Unido) y el grado en que han buscado el consenso y la colaboración con las organizaciones patronales y los sindicatos en los procesos de reforma de la FP.

Por otro lado, puede destacarse la publicación de Emmenegger y Seitzl (2020). En este caso, los autores han comparado la participación de los agentes sociales en diferentes niveles de gobernanza dentro de los países tradicionalmente clasificados dentro del modelo colectivo de formación de cualificaciones (Alemania, Austria, Dinamarca y Suiza) (Busemeyer y Trampusch, 2012). Su análisis constata ciertas diferencias en los niveles de participación y el equilibrio de la participación entre sindicatos y patronal. Por ejemplo, evidencia que los interlocutores sociales no desempeñan un papel clave en Austria o Dinamarca en los procesos de determinación de estrategias y objetivos a largo plazo, a diferencia de lo que ocurre en Alemania y Suiza. Por otro lado, los autores también observan que, en el caso de Suiza, el gobierno ha tendido a privilegiar la participación de las organizaciones empresariales en detrimento de los sindicatos, en contraste con un tipo de participación mucho más equilibrada identificada en el resto de los países analizados (Alemania, Austria y Dinamarca).

3. Metodología

El trabajo empírico que se presenta en el siguiente apartado persigue, tal y como se expone en la introducción, analizar, en primer lugar, la participación de los agentes sociales en las principales instituciones estatales de gobernanza de la FP dual y, en segundo lugar, comparar dicha participación dentro de las estructuras de gobernanza existentes en tres Comunidades Autónomas (CCAA).

La comparación entre CCAA se justifica sobre la base de la fragmentación autonómica puesta de relieve en diferentes investigaciones (Sanz de Miguel, 2017; Martín Artiles *et al.*, 2020, etc.). Para llevarla a cabo, se han escogido las CCAA de Andalucía, Catalunya y País Vasco. Estas tres CCAA presentan suficientes especificidades respecto a sus sistemas autonómicos y marco institucional que justifican una aproximación comparada que, al igual que las investigaciones revisadas en el apartado anterior (Emmenegger y Seitzl, 2020; Vossiek 2018), pueda iluminar posibles diferencias dentro del modelo español. En el caso del País Vasco, algunas publicaciones han observado que la implementación de la FP dual no ha supuesto una ruptura sino una intensificación de una dirección previa caracterizada, entre otros aspectos, por su orientación hacia las demandas empresariales y la integración de actores societales (Olazaran *et al.*, 2023). En Cataluña, sin embargo, la literatura ha mostrado que la FP dual comporta una mayor ruptura con su sistema formativo tradicional, más próximo al modelo «educocéntrico» en el cual el impulso de la formación recae en los centros educativos y no en los actores societales (Martín Artiles *et al.*, 2019). No obstante, esta CCAA ha desplegado importantes innovaciones institucionales desde 2015 que pueden comportar cambios en la participación de los agentes sociales. Finalmente, el caso andaluz parece plenamente asociable con el modelo «educocéntrico» español. Conviene también destacar que, de las tres CCAA seleccionadas, Andalucía es la única que no ha regulado normativa específica ni ha desarrollado ninguna reforma en el marco institucional desde la implantación de la FP dual en España en 2012 (Martín Suarez, 2023).

Para analizar la participación de los agentes sociales dentro del modelo estatal y de los tres modelos autonómicos de FP dual, el artículo ha empleado una metodología cualitativa que se ha sustentado, en términos teóricos, en una concepción sistémica e institucionalista de la gobernanza. Dicha concepción implica considerar el papel de los diferentes agentes en diversos procesos institucionales vinculados a la planificación, diseño, regulación e implementación de la FP dual (Ison *et al.*, 2014). Esta concepción sistémica de la gobernanza se ha operacionalizado tomando en consideración los tres niveles de gobernanza distinguidos por Emmenegger y Seitzl (2020). Estos niveles son:

- Político-estratégico. En este nivel los actores toman decisiones sobre los objetivos a largo plazo del sistema que necesitan legitimación política. Estas decisiones pueden estar relacionadas con la regulación general o con las prioridades estratégicas respecto a la FP dual. Como sugieren Emmenegger y Seitzl (2020), la participación o ausencia de los interlocutores sociales en este nivel puede determinar el tipo de objetivos que persigue el sistema.
- Técnico-estratégico. Este nivel se ocupa igualmente de la evolución a largo plazo del sistema, pero se diferencia del anterior debido a la participación de especialistas técnicos, ya que las decisiones se basan en los conocimientos de los expertos. Las instituciones identificadas en este nivel son las encargadas de evaluar la calidad del sistema de FP, de vincular el sistema con el mercado laboral y de proporcionar asesoramiento técnico al gobierno (Emmenegger y Seitzl, 2020).
- Técnico operativo. Este nivel se centra en la aplicación eficaz de las políticas sobre el terreno, y considera el papel que sindicatos y organizaciones empresariales desempeñan en la provisión de formación y en la evaluación de contenidos formativos.

Para cada nivel, se han identificado y analizado las principales instituciones existentes (regulación, mandato, composición) a nivel estatal y autonómico; y se ha investigado el papel desempeñado por sindicatos y patronales a partir de las categorías tradicionales de participación definidas en la literatura de relaciones laborales y democracia industrial -codecisión/coregulación, consulta o información- (Eurofound, 2018). Asimismo, se ha prestado particular atención a la identificación de posibles desequilibrios o sesgos relativos a la participación de la parte empresarial o sindical que pueden desembocar en una orientación más economicista o social del modelo de la FP dual (Di Maio *et al.*, 2019).

Para la obtención de datos, se ha realizado, además de la revisión bibliográfica que permitió identificar las principales categorías de análisis, un análisis documental de la regulación a nivel estatal y en las tres CCAA estudiadas y un trabajo de campo basado en 16 entrevistas semiestructuradas a gestores políticos, representantes de sindicatos y de organizaciones empresariales (ver apéndice). Las entrevistas se realizaron entre marzo y diciembre de 2021.

La información de las entrevistas y los documentos se ha analizado a través de la técnica de la codificación de los datos con el apoyo un software de investigación cualitativa (Nvivo). Dicha codificación se ha fundamentado en las dimensiones analíticas descritas, relativas al concepto de gobernanza sistémica y a las categorías de participación derivadas de la literatura de relaciones laborales y democracia industrial. Estas categorías han sido además la base para confeccionar los guiones de las entrevistas. Al mismo tiempo, el análisis se ha desarrollado mediante un proceso de triangulación de los datos ofrecidos por los tres tipos de informantes, destinado a reforzar la validez de las conclusiones.

4. Participación de los agentes sociales en la gobernanza estatal y autonómica: resultados

Esta sección presenta los resultados del análisis documental y el trabajo de campo. Pese a que tanto los agentes sociales entrevistados como la literatura reconozcan (Echeverría Samanes, 2016) la existencia de dos vías institucionales de formación dual dentro de cada subsistema formativo (formación para el empleo vs. FP inicial), el trabajo empírico aborda exclusivamente la integración de los agentes sociales dentro de la gobernanza de la FP dual impartida en el subsistema educativo (FP inicial o reglada). Conviene también precisar que se centra, fundamentalmente, en el período temporal previo a la entrada en vigor de la nueva ley de FP (Ley Orgánica 3/2022). Tras estas aclaraciones, las subsecciones posteriores analizan la participación de los agentes sociales en la gobernanza estatal y en las tres CCAA objeto de estudio.

4.1 Gobernanza estatal: una integración débil y politizada de los agentes sociales

En términos generales, se observa que el desarrollo de la FP dual, al contrario de lo acontecido en otros países del entorno europeo como por ejemplo Grecia (Sanz de Miguel *et al.*, 2022), no ha comportado la creación de nuevas instituciones estatales destinadas a integrar a los agentes sociales en la planificación e implementación de la FP dual. En el nivel político-estratégico, la institución estatal más importante es el Consejo General de FP, creado a partir de la Ley 1/1986. Este organismo se mantiene además dentro del nuevo marco legislativo como el principal «órgano de participación y asesoramiento del Sistema de Formación Profesional» (Artículo 115, Ley Orgánica 3/2022). Tiene una composición tripartita, con la participación de las organizaciones empresariales, las organizaciones sindicales y las Administraciones Públicas (Administración General del Estado y Comunidades Autónomas). No obstante, los agentes sociales destacan su irrelevancia en tanto que órgano consultivo y deliberativo que pueda diseñar estrategias políticas a medio y largo plazo. Aspecto en parte condicionado por la inexistencia de un mandato estatutario que exija la negociación de las políticas de FP en este órgano, como ocurre en las instituciones tripartitas de los países de tradición corporatista (Guardiancich y Molina, 2021).

Formalmente, el Consejo General de FP tiene encomendadas, no obstante, funciones de ordenación estratégica, tales como la elaboración de los Programas Nacionales de Formación Profesional. Sin embargo, el último plan se promulgó para el periodo 1998-2002. Los agentes sociales entrevistados destacan también que, en el contexto de la crisis financiera (2008-2013), el órgano jugó un papel totalmente irrelevante en la formulación de propuestas o discusiones políticas sobre la FP, así como en la regulación de la FP dual que se aprobó en 2012. Como afirma el representante de la patronal confederal a nivel estatal y confirma el gestor político entrevistado, «la inutilidad del organismo fue tanta que estuvo 8 años sin reunirse y no ha pasado nada, no se cayó la FP en este país» (EO1). En este contexto económico, los agentes sociales destacaron además un importante deterioro del diálogo social en todos los ámbitos y, particularmente, en la esfera formativa, históricamente más resiliente a los tradicionales vaivenes de la politizada concertación social española.

La revitalización del diálogo social confirmada por los agentes sociales a partir del cambio de gobierno de 2019 se tradujo también en nuevos procesos de concertación o,

al menos, consulta institucional, en el campo de la FP. Sin embargo, cabe destacar que el proceso de diálogo social más reciente en torno a la FP (muy centrado en la dual), vinculado a la consulta sobre la Ley Orgánica 3/2022, se canalizó a través de una mesa específica de diálogo social y no dentro del Consejo General de FP. Aspecto que deja patente la ineficacia de esta institución para integrar a los agentes sociales en este ámbito tan crucial de la gobernanza. Es destacable, además, que el proceso de consulta canalizado a través de esta mesa alternativa no desembocó, según destacan los agentes sociales representados, en un acuerdo tripartito. Es más, uno de los dos sindicatos que participó en la mesa de diálogo calificó el proceso como un mero intercambio de información desde el gobierno a los agentes sociales (SI1).

En el nivel **técnico-estratégico**, la principal institución estatal es el INCUAL, que se configura como un instrumento técnico, dotado de capacidad e independencia de criterio, para apoyar al Consejo General de FP en la observación de las cualificaciones y su evolución; la determinación de las cualificaciones (definición y actualización del Catálogo Nacional de Cualificaciones); la acreditación de las cualificaciones; el desarrollo de la integración de las cualificaciones profesionales; y el seguimiento y evaluación de la FP. A nivel de las Comunidades Autónomas, el modelo INCUAL se replica en las tres CCAA estudiadas a través de los Institutos de Cualificación Autonómicos. Estos institutos se coordinan con el INCUAL y el resto de los institutos autonómicos en la identificación y definición de las ocupaciones profesionales relacionadas con su región, la definición de la formación asociada a las cualificaciones en el marco de su ámbito territorial (50 o 60 % del tiempo de aprendizaje) o el análisis de las necesidades de cualificación demandadas en su territorio, entre otros aspectos.

En líneas generales, el trabajo de campo confirma los resultados de investigaciones previas sobre el tipo de participación de los agentes sociales en esta institución a nivel estatal (Cedefop, 2013). Así, los agentes sociales y gestores políticos entrevistados reconocen el papel de sindicatos y patronales en los grupos de trabajo sectoriales de renovación de las cualificaciones. Su participación se lleva a cabo a partir de un procedimiento particular, basado en el nombramiento, por parte de organizaciones empresariales y sindicales, de algunos de los expertos que participan en dichos grupos.

«La elección de los expertos que participan en la renovación de las cualificaciones pasa por un proceso doble: por un lado, les pide (a los agentes sociales) a expertos sectoriales, por otro lado, van directamente al experto y muchas veces no coge o no identifica al mejor experto» (EO1).

La valoración de los agentes sociales es, sin embargo, mucho más crítica respecto a su papel en las políticas de evaluación desarrolladas por el INCUAL. En este caso, destacan la ausencia total de procesos de participación (ya sea información o consulta). La inexistencia de procesos de información y/o consulta sobre la orientación evaluativa se traduce en que tanto las organizaciones empresariales como los sindicatos se muestren muy críticos con el enfoque y contenido de las evaluaciones realizadas: bien porque ignoran la cuestión de las necesidades formativas de las empresas y sus demandas por conocer mejor la evolución futura de las cualificaciones (organizaciones empresariales); bien porque no realizan evaluaciones de impacto ni analizan la calidad de los puestos de trabajo en que se insertan los aprendices (sindicatos).

Con relación al nivel **técnico-operativo**, es destacable que, en contraste con los principales referentes europeos de la FP dual (Emmenegger y Seitzl, 2020), los

interlocutores sociales no participan formalmente en la implementación de la FP dual: no imparten formación y no desempeñan ningún papel en la evaluación de los conocimientos adquiridos por los estudiantes en los cursos de FP. Además, en el caso específico de los sindicatos, la implementación de la FP dual a través de becas ha implicado que los delegados de personal y comités de empresa no dispusieran de derechos de información y consulta sobre los aprendices (SI1, SI5). La regulación que entró en vigor en 2022 prevé, no obstante, reforzar el papel de las llamadas «organizaciones intermedias» para apoyar la participación de las empresas en la implementación de la FP dual. También refuerza los derechos sindicales de los aprendices con la regulación de un nuevo contrato formativo sujeto a la legislación laboral. Hasta esta fecha, el trabajo de campo revela que los agentes sociales han participado en este nivel de gobernanza a través de canales no institucionales. Por ejemplo, la principal organización empresarial confederal y ciertas patronales sectoriales han realizado jornadas de promoción de la FP dual y han prestado servicios de orientación a las empresas. También han trabajado con los tutores de empresa proporcionándoles ciertas herramientas relativas a la gestión de las prácticas (EO1). Los sindicatos, por su parte, han proporcionado formación interna a delegados de personal y miembros de comités de empresa destinada, fundamentalmente, a dar a conocer los derechos de los aprendices y las obligaciones empresariales respecto a esta figura, con vistas a reforzar la garantía de sus derechos formativos (SI1, SI5).

4.2 Andalucía: una participación consultiva limitada a aspectos parciales del diseño político y técnico

Andalucía se caracteriza por ser la única de las tres CCAA analizadas en este artículo que carece de regulación específica sobre la FP dual. En esta CCAA, la FP dual se despliega a través de las órdenes de convocatorias anuales de proyectos de FP dual que fijan los criterios y requisitos que deben cumplir las modalidades de FP dual y los centros de formación.

El Consejo Andaluz de FP, creado por el Decreto 451/1994, es la principal institución a nivel **político estratégico**. Es el máximo órgano consultivo en materia de FP en la CCAA, formado tanto por las consejerías de Empleo y de Educación, y organismos como el Servicio Andaluz de Empleo y el Instituto Andaluz de Cualificaciones Profesionales; así como por la CEA, UGT y CCOO en representación de los agentes sociales. Este órgano tripartito se reúne trimestral o semestralmente. No obstante, como ocurre a nivel estatal, el Consejo Andaluz de FP carece de un mandato estatutario que prescriba la obligación de consultar con los agentes sociales las iniciativas legislativas. En la práctica, esto se traduce en una participación politizada (depende de la voluntad del gobierno) y basada fundamentalmente en el intercambio de información.

«Si la Consejería quiere sacar la norma que quiera, no hay una obligación legal de contactar con los agentes sociales, tan solo debe presentar un informe al Consejo Andaluz de FP, por lo que solo es un trámite» (EO5)

«Más que un órgano consultivo se trata de un órgano informativo» (SI4).

Dentro del Consejo Andaluz existe además un grupo de trabajo específico para la FP dual. Este grupo de trabajo se ha encargado básicamente de la evaluación de los proyectos de FP dual presentados en las convocatorias anuales. La participación en estas evaluaciones ha permitido a los agentes sociales tener cierta influencia sobre el diseño de los programas de FP dual dado que, en el marco de dichos procesos, han podido sugerir propuestas que se han incorporado en la orden de convocatorias anuales.

«En función de la evaluación de proyectos que se han ido presentando en convocatorias anteriores, se tienden a modificar en la convocatoria siguiente aquellas posibles desviaciones que se hubieran dado» (SI8).

A nivel **técnico-estratégico**, las competencias sobre el diseño y actualizaciones de las cualificaciones recaen sobre el Instituto Andaluz de Cualificaciones Profesionales, creado por el Decreto 1/2003. Los agentes sociales indican que su rol en el proceso de renovación de las cualificaciones es fundamentalmente consultivo y se desarrolla de forma análoga al proceso del INCUAL: a través del nombramiento de expertos que, en muchas ocasiones, son los propios representantes de los agentes sociales. En este ámbito, los agentes sociales critican, fundamentalmente, la falta de recursos para poder realizar esta tarea de forma adecuada.

«Nos falta un mínimo apoyo económico para poder dedicar más recursos a ello [...] debido a que es un trabajo técnico y administrativo importante» (EO5).

Este instituto también realiza evaluaciones sobre la calidad del sistema, junto con otras instituciones tales como el propio Consejo Andaluz de la FP. En este ámbito, los agentes sociales no tienen ningún tipo de participación. Al igual que en el nivel estatal, se muestran muy críticos con el enfoque y contenido de las evaluaciones. Así, tanto la patronal como los sindicatos resaltaron críticamente que en los informes de evaluación se presentan informes cuantitativos con información muy general y simple (proyectos anuales de FP dual presentados en las convocatorias, proyectos aprobados y renovados, etc.). Sin embargo, no se evalúan ni cuantifican aspectos capitales como la calidad del proceso formativo o la inserción laboral posterior de los aprendices (SI4, SI8).

A nivel **técnico-operativo**, la información obtenida simplemente constata la expuesta por los agentes sociales estatales. No se observa, en este caso, ninguna medida o propuesta institucional destinada a facilitar o mejorar la participación de organizaciones empresariales y sindicatos en este ámbito. Los sindicatos, además, critican la poca disposición de las empresas para informar a la representación legal de los trabajadores sobre las condiciones de los aprendices, aspecto que dificulta su función protectora. Destacan además que el marco regulador previo a la nueva legislación estatal (Ley Orgánica 3/2022), que permitía regular la relación a través de becas desprovistas de derechos sindicales, era un obstáculo adicional a la participación de los delegados de personal y comités de empresa. Además, apuntan al hecho de que muchas PYMES que en Andalucía participan en la FP dual no tienen comités de empresa o delegados de personal.

4.3 Cataluña: Integración sistémica y participación institucionalizada y substantiva en el nivel político y técnico estratégico

En el caso de Cataluña, la reforma de FP de 2015 (Ley 10/2015), aprobada con un amplio consenso político en el parlamento catalán y resultante de un proceso de concertación con los agentes sociales, renovó por completo el marco institucional del sistema de FP. No obstante, el trabajo de campo solo pudo analizar parcialmente el alcance substantivo de la integración de los agentes sociales en el nuevo marco institucional. Esto se debe a que la mayor parte de las nuevas instituciones creadas estaban iniciando su funcionamiento o ni siquiera habían sido constituidas cuando se realizó el trabajo de campo, debido en parte al efecto de la pandemia y a los cambios de gobierno.

La Ley 10/2015 creó una nueva institución tripartita en el nivel **político-estratégico**, la Comisión Rectora del Sistema de Formación y Cualificaciones Profesionales, dedicada específicamente a la planificación estratégica y adscrita a la Presidencia de la Generalitat. En ella, el Gobierno y los agentes sociales pueden debatir la evolución a medio y largo plazo del sistema de FP dual y consensuar la regulación. Pese a que el gobierno autonómico cuenta con la mayoría de los votos, al disponer del 60 % de representantes, esta institución ha permitido alcanzar acuerdos tripartitos sobre la regulación de la FP dual. Dentro de la misma se acordó el «documento de bases para la FP dual», que se transformó posteriormente en la RESOLUCIÓN EDU/2085/2020. Esta regulación ha incorporado demandas de patronal y sindicatos ausentes en otras regulaciones autonómicas. Por ejemplo, incorpora la figura del «tutor mancomunado» para facilitar la participación de las PYMES en la FP dual, a partir de una propuesta de la organización empresarial que representa a las pequeñas y mediante empresas de Cataluña (EO4). O el reforzamiento de los derechos sindicales de información en el caso de relaciones no laborales entre los estudiantes y la empresa (becas). Por otro lado, se creó una Comisión Permanente dentro de la Comisión Rectora que se reúne periódicamente (mensualmente) y es representado por algunos de los agentes sociales entrevistados como un verdadero órgano de concertación (EO3, SI7). En este órgano, los agentes sociales y la administración supervisan y discuten la aplicación técnica de las políticas de FP. Esta Comisión Permanente fue además una petición expresa de CCOO Cataluña (SI3).

La ley también creó la Agencia Pública de Formación y Cualificación Profesionales de Cataluña (en adelante, la Agencia), cuyos estatutos se aprobaron en 2021. La Agencia es un organismo que actúa en el nivel **técnico-estratégico** e integra dos instituciones preexistentes que operaban en distintos niveles: el Instituto Catalán de Cualificaciones, responsable de elaborar informes técnicos de actualización de cualificaciones; y el Consejo de Formación y Cualificación Profesionales de Cataluña, institución tripartita creada en 1999 como órgano consultivo y de asesoramiento de la Generalitat, de forma análoga al Consejo estatal y al resto de consejos autonómicos (Decret 21/1999).

Al igual que la Comisión Rectora, la Agencia depende también del gabinete de Presidencia e integra los distintos subsistemas de FP (EO4, SI3). Todos los agentes sociales y gubernamentales entrevistados destacaron la importancia de que esta agencia se integrara bajo la Presidencia y no dentro de la Consejería de Educación. Según su valoración, este aspecto permite integrar verdaderamente los diferentes subsistemas formativos y superar la lógica de la fragmentación administrativa. Esta institución deviene en el principal instrumento para desarrollar las políticas que la Comisión Rectora establece. Es además responsable de implementar las acciones de evaluación de la calidad del sistema de FP y todas aquellas políticas destinadas a mejorar la vinculación entre el sistema de FP y el mercado laboral. Los agentes sociales no están representados en la Agencia. Sin embargo, sí esperan tener influencia sobre este organismo y, particularmente, sobre las políticas de evaluación y renovación de las cualificaciones.

En el ámbito de la evaluación de la calidad del sistema de FP, los agentes sociales destacaron que la Comisión Rectora es formalmente la encargada de supervisar y discutir los informes de evaluación que deben ser desarrollados por la Agencia, por lo que confían en aumentar su participación en esta esfera y contribuir a la mejora de los enfoques y contenidos de la evaluación. Hasta la fecha, la visión de los agentes sociales catalanes sobre la calidad de la evaluación se asemeja plenamente a la expuesta por los agentes sociales estatales y andaluces, como puede inferirse de la siguiente cita.

«Hemos dicho muchas veces que no estábamos conformes con la evaluación. Tenemos falta de acceso a los datos que, además, son siempre muy antiguos (de hace 2-3 años). Por ejemplo, en 2021 no sabe el impacto que ha tenido la COVID19 sobre la FP dual» (EO4).

Respecto a las políticas encaminadas a mejorar la vinculación de las cualificaciones con las necesidades del mercado laboral, los agentes sociales destacaron su papel dentro del Consejo de Formación y Cualificación Profesionales de Cataluña, integrado actualmente en la Agencia. Tras la reforma de 2015, el Consejo ha pasado a desempeñar funciones eminentemente técnicas en este ámbito político. Por un lado, tiene competencias para promover estudios de prospección, de detección de necesidades o de mejora de las cualificaciones profesionales y de la formación profesional. Por otro lado, tiene encomendado, a través de la Ley 10/2015, el desarrollo de informes sectoriales no vinculantes en materias tales como la evolución de los perfiles profesionales, la acreditación de competencias profesionales o la participación de las empresas en las prácticas y en el aprendizaje, y especialmente, en la FP dual. Estos informes deberán confeccionarse por los Consejos sectoriales previstos en la Ley 10/2015, que serán órganos de integración y participación de los agentes sociales representativos de los principales sectores productivos. Los agentes sociales valoraron muy positivamente esta iniciativa que permite, de forma novedosa, una integración más institucionalizada de los agentes sociales a nivel sectorial. En el momento en el que se realizó el trabajo de campo, los Comités Sectoriales no habían iniciado su funcionamiento.

Finalmente, el caso de Cataluña muestra que, pese al impulso institucional resultante de la concertación social, los agentes sociales aún tienen problemas para participar en el **nivel técnico-operativo**. Respecto a la participación de las empresas, el gestor político entrevistado subrayó la estrecha colaboración del Departamento de Enseñanza con las Cámaras de Comercio para promocionar la participación de las empresas través de la creación de puntos de asesoramiento para empresas de diferentes territorios y tamaños. También destacó el acuerdo alcanzado sobre la regulación del tutor mancomunado para apoyar la participación las PYMES. Sin embargo, la persona representante de la patronal de PYMES en Cataluña criticó que esta nueva figura no se ha podido poner en funcionamiento debido a la ausencia de financiación y que, por tanto, las organizaciones empresariales siguen sin prestar apoyo a las PYMES para tutorizar a los aprendices.

«La figura (el tutor mancomunado) ya está reconocida y por tanto se puede incorporar y que las asociaciones sectoriales o gremios ayuden a las microempresas en la tutorización. El problema es que no existe financiación. Es decir, el Departamento de Educación dijo, vale, se lo aceptamos, lo ponemos, ya podéis hacerlo, pero ¿quién lo paga? ¡Esto! Aquí ya nos hacemos todos los despistados, ¿no? No se pudo implementar. Lo hemos intentado. Hemos intentado a través de algún gremio, pero nada» (EO4).

Por la parte sindical, la información obtenida simplemente reitera las críticas ya apuntadas de los representantes sindicales confederales y andaluces e identifica ciertas acciones formativas destinadas a mejorar el conocimiento de comités de empresa y delegados de personal sobre la FP dual.

4.4 País Vasco: Una gobernanza gradualmente estatalizada y orientada hacia la empresa

En el País Vasco, las estructuras de gobernanza fueron reformadas en 2018 a través de la Ley 4/2018. Esta regulación creó dos nuevas instituciones para la gestión y planificación del sistema de FP. Por un lado, el Órgano Superior de Coordinación de la Formación Profesional que, si bien tiene un carácter interdepartamental (Educación y Trabajo), está adscrito al Departamento de Educación. Este órgano es responsable de establecer los criterios sobre las políticas generales en materia de FP en su conjunto y profundizar en la integración de los dos subsistemas de FP. Por otro lado, se creó el Órgano de Dirección del Sistema Integrado de FP, encargado de ejercer las funciones de dirección, ordenación y planificación.

Como destacaron críticamente los agentes sociales del País Vasco, el nuevo marco de gobernanza, a diferencia del modelo catalán y ciertas estructuras de gobernanza del sistema de FP para el empleo vasco (por ejemplo, el Consejo de Administración del Servicio Vasco de Empleo), excluye a los agentes sociales de las dos nuevas instituciones responsables del diseño y la gestión de la FP. En este marco de gobernanza, la información extraída en el trabajo de campo revela que la participación de los agentes sociales en los niveles **político-estratégico** y **técnico-estratégico** debe canalizarse a través de la coordinación secuencial de dos instituciones tripartitas: la Mesa del Diálogo Social, regulada a través del Decreto 3/2019; y el Consejo Vasco de FP, creado mediante Decreto 100/1994 con unas competencias y funciones similares a las del resto de consejos autonómicos.

En primer lugar, la concertación de los principales objetivos y principios generales de las normativas de diferentes materias de la FP dual debe tener lugar dentro de la comisión de FP constituida en el seno de la Mesa del Diálogo Social. En segundo lugar, el Consejo Vasco de FP tiene la responsabilidad de desarrollar los acuerdos alcanzados en la Mesa del Diálogo Social. Para ello, se organiza a través de diferentes comisiones técnicas especializadas en las distintas temáticas a tratar (títulos de FP y cualificaciones, principios de evaluación, etc.).

En líneas generales, tanto los sindicatos como la patronal comparten la idea de que los procesos de discusión y consulta dentro de la mesa de diálogo social están teniendo una correcta institucionalización. Es decir, el gobierno ha tendido a someter a discusión desde 2019 las principales normativas o estrategias que serán objeto de desarrollo normativo posterior. También existe consenso en la concepción de la institución como un órgano con un carácter exclusivamente político-estratégico llamada a compensar la ausencia de participación de los agentes sociales en los principales órganos gubernamentales responsables de concretar los objetivos a medio y largo plazo del sistema.

«El Gobierno acordará en ese órgano superior interdepartamental (Órgano de Dirección del Sistema Integrado de FP), trabajará unas propuestas del Gobierno, pero luego eso lo va a llevar a la mesa, y lo está llevando a la mesa, ¿vale? Esto, para nosotros, es clave y es el sistema que hemos encontrado para asemejarnos de alguna manera a la gobernanza que te digo que tiene la ley de Cataluña, que yo creo que está realmente bien» (EO2).

«Su papel (sobre la mesa de diálogo social) es el de definir estrategias, y eso me parece bien» (SI2)

Existen sin embargo mayores discrepancias en los discursos sindicales y patronales en lo referente a la valoración de su participación en el Consejo Vasco de FP. Así, la patronal informa estar satisfecha con su nivel de participación, y destaca que la mayor parte de sus propuestas suelen reflejarse en el desarrollo normativo. Por el contrario, desde los sindicatos se apunta que el papel del Consejo en el desarrollo normativo es cada vez más irrelevante, como muestra, por ejemplo, el descenso anual del número de reuniones. Destacan además la tendencia general del gobierno a desechar sus propuestas o evitar someter a discusión con los sindicatos el desarrollo normativo de ciertos ámbitos del sistema.

«En los últimos años, más que un órgano consultivo, se ha convertido en una consultora. O sea, lo que hace el gobierno es traer sus propuestas, nos las presenta, nos pide que digamos lo que queremos decir y hace lo que le da la gana. No se tienen en cuenta las propuestas que hacemos en el Consejo Vasco de FP. Incluso las propias dinámicas que se están llevando a cabo, en las que antes teníamos varias sesiones de trabajo para trabajar una propuesta, una normativa, lo que fuese, eso ha desaparecido» (SI2).

Este desequilibrio en la participación dentro de esta institución se traduce en un debilitamiento del consenso social respecto a diferentes elementos del sistema vasco de FP dual. Especialmente, el trabajo de campo revela un disenso muy reseñable entre sindicatos y patronal respecto al nivel de participación y enfoque de los programas de especialización profesional de FP dual y las políticas de evaluación de la calidad del sistema.

Los programas de especialización profesional son títulos específicos del País Vasco (Orden 27 de julio de 2016) y solo reconocidos en esta CCAA que se imparten en régimen dual. Estos cursos cuentan un total de 700 horas de formación en alternancia entre el centro educativo y la empresa y solo pueden cursarse por aquellas personas que hayan obtenido un título de FP. En el momento en que se realizó el trabajo de campo se habían diseñado 30 programas de especialización dual. Según los agentes sociales entrevistados, estos programas se crean para satisfacer las necesidades específicas de cualificación demandadas sobre todo por empresas en el sector industrial y vinculados al proceso de digitalización (industrial 4.0, etc.). Así, la información provista tanto por la patronal como por los sindicatos confirma que suelen surgir merced a demandas concretas de empresas que elevan al gobierno y, en menor medida, demandas subsectoriales formuladas por grupos de empresas. Una vez que el gobierno, a través de la Viceconsejería de Formación, acepta la propuesta, el diseño curricular del programa (competencias, resultados de aprendizaje, etc.) se realiza de forma bilateral entre la empresa que demanda la formación y el Instituto Vasco del Conocimiento de la Formación Profesional, si bien en ocasiones puede también participar el centro formativo. Por lo tanto, la concepción y el diseño excluye totalmente a la parte sindical. En estas circunstancias, sindicatos y patronal ofrecen valoraciones diametralmente opuestas sobre la calidad y utilidad de los programas. Así, la patronal representa estos programas como un claro ejemplo de innovación dentro de la FP dual española y valora, especialmente, que permitan dar respuesta a los requerimientos más inmediatos del mercado laboral de forma muy ágil. Los sindicatos, por su parte, critican el elevado número de horas de formación requeridas, la ausencia de una lógica sectorial que guíe su contenido curricular (responden a necesidades de empresas específicas) y que se implementen a través de becas que privan a los aprendices de los derechos laborales y sindicales que garantiza la legislación laboral.

«Estos programas suelen surgir porque una empresa se ha puesto en contacto con la Viceconsejería de FP (...). Nos cuentan un poco cuál es la empresa que lo ha solicitado, nos dicen con qué centro de formación lo están trabajando y nos lo dicen cuando ya está implementado. Los trabajadores no tienen nada que decir al respecto y te encuentras con competencias que no tienen nada que ver con competencias profesionales ni de sectores» (SI2)

«Estos programas de especialización son unos programas a la carta. Tenemos unos 30 programas que hemos definido por empresas, de la mano de los centros de FP y del Instituto Vasco de Cualificaciones (...). Nace de esa necesaria especialización que tiene la industria para adaptarse a lo que el mercado les pedía como la industria 4.0 y el ámbito tecnológico (...). Nosotros lo que le trasladamos al gobierno vasco es que la empresa vasca no puede estar esperando a que, en el ámbito de Madrid, la administración central nos escuche, nos haga caso y se pongan a desarrollar» (EO2)

En cuanto a las políticas de evaluación, el representante de la organización empresarial entrevistado destacó positivamente la participación de su organización en el diseño de las evaluaciones dentro del Consejo de FP. En este ámbito reseñó, por ejemplo, que las evaluaciones hayan incorporado la cuestión de la formación de los instructores de empresas (EO2). Los sindicatos, sin embargo, son muy críticos. Destacan que los datos empleados, que reflejan una tasa de inserción de los aprendices cercana al 100 %, están sesgados. Esto se debe a que no contemplan, por un lado, el efecto de las diferentes bonificaciones que ofrece el gobierno vasco para la contratación de los aprendices. Y, sobre todo, critican que se basen en encuestas que responden los aprendices en junio, una fecha en la que los empleadores tienen necesidades temporales de contratación para cubrir periodos de vacaciones, y recurren a la contratación de aprendices de forma temporal. En este contexto, han reclamado reiteradamente modificar el enfoque de evaluación (SI2, SI6).

Finalmente, el análisis del **nivel técnico-operativo** muestra una valoración más positiva de los agentes sociales que aquella recabada en el ámbito confederal y en Andalucía y Cataluña. Desde los sindicatos, si bien se reiteran las críticas al modelo de becas (en principio superado con la nueva regulación estatal), se apunta a que la fortaleza de la representación legal de los trabajadores en la mayoría de las empresas que participan en la FP dual (generalmente, de tamaño medio y grande) se traduce en una mayor capacidad para garantizar el cumplimiento de los derechos formativos y evitar los abusos (SI2, SI6). Desde la organización empresarial, se destaca su papel en la intermediación entre centros formativos y empresas y con relación a la formación a tutores y el asesoramiento jurídico.

5. Discusión. El modelo español de FP dual un modelo híbrido y regionalmente diverso de formación de cualificaciones

El artículo ha analizado la participación de los agentes sociales en las estructuras de gobernanza de la FP dual estatales y autonómicas a partir del concepto de gobernanza sistémica y una aproximación metodológica cualitativa. La investigación empírica ha

mostrado que, a nivel estatal, la participación más institucionalizada se evidencia en el nivel técnico-estratégico y, específicamente, en los procedimientos de renovación y actualización de las cualificaciones profesionales. En el nivel político-estratégico, el artículo revela un tipo de participación politizada y escasamente institucionalizada debido en buena parte a las deficiencias formales y, sobre todo, operativas, de la principal institución tripartita llamada a integrar a los agentes sociales y gubernamentales en las discusiones estratégicas del sistema. En el nivel técnico-operativo, el artículo ha constatado la ausencia de integración institucional de sindicatos y patronales en la implementación de FP dual.

La comparación autonómica muestra importantes diferencias entre las tres CCAA estudiadas. Así, se observa que el modelo andaluz replica en buena medida el tipo de integración identificado a nivel estatal, con una participación bastante limitada en el nivel político-estratégico y algo más institucionalizada en el nivel técnico-estratégico. En el caso de Cataluña, se observa, por el contrario, que la participación e integración de los agentes sociales es más significativa en el nivel político-estratégico que en el resto de CCAA estudiadas, a partir del nuevo marco de gobernanza instaurado en 2015. Finalmente, se constata que el modelo de gobernanza vasco en el cual la FP dual tiene una tradición más arraigada y la participación de sindicatos y patronal está históricamente más institucionalizada, está avanzando en una dirección en la cual los actores sindicales pierden peso en los niveles técnico-estratégicos de la gobernanza. Se evidencia además que, en parte debido a una gobernanza más orientada hacia la empresa, el consenso social sobre ciertos aspectos de la FP dual, como los programas de especialización, se debilita.

Los resultados sintetizados suponen una nueva contribución a la literatura que ha abordado críticamente los problemas, contradicciones y limitaciones de la exportación norte-sur de la FP dual (Artiles *et al.*, 2020, etc.). En este caso, permiten evidenciar las lagunas de dicha exportación cuando se atiende a dimensiones sociales tales como la democracia industrial que, pese a estar plenamente reconocidas en el acervo de la UE (Eurofound, 2018), son generalmente objeto de un escrutinio menor.

Al mismo tiempo, los resultados empíricos son útiles para someter a discusión dos argumentos teóricos de la literatura de los regímenes de cualificaciones (Bussemeyer y Trampusch, 2012), expuesta en la segunda sección del artículo. En primer lugar, ponen de relieve las limitaciones de la actual tipología de cuatro modelos a la hora de clasificar a países como España, que muestran respuestas más o menos colectivas con relación a la gobernanza de la FP dual en función del nivel de gobernanza y la dimensión regional. En segundo lugar, ofrecen interpretaciones complejas respecto al argumento de la «dependencia del camino» que subyace dentro de esta teoría de corte institucionalista. Por un lado, puede argüirse que, en línea con este argumento, la tradicional debilidad del marco institucional en el nivel político-estratégico permite explicar el carácter episódico y politizado de la concertación social sobre la FP dual. Por otro lado, el análisis del nivel autonómico (particularmente los casos de Cataluña y el País Vasco) revela la capacidad de agencia de los actores para avanzar en direcciones contrarias respecto a sus tradiciones institucionales. Aspecto este último que puede incentivar nuevas líneas de investigaciones que traten de explicar estos cambios a partir de enfoques teóricos alternativos tales como la teoría de recursos de poder.

6. Referencias

- Ansell, C. & Torfing, J. (2016). Introduction: theories of governance. En Ansell, C. & Torfing (Ed.), *Handbook on Theories of Governance* (1-20). Cheltenham: Edward Elgard. <https://doi.org/10.4337/9781782548508.00008>
- Antonazzo, L., Weinel, M., Stroud, D., Szulc, W., & Paduch, J. (2021). Identification of National (Sector) VET Qualification and Skills (Regulatory) Frameworks for Steel. *European Steel Skills Agenda*. Recuperado de: <https://www.estep.eu/assets/Uploads/ESSA-D4.1-Identification-of-National-Sector-VET-Qualification-and-Skills-Regulatory-Frameworks-for-Steel-Version-2-final.pdf>
- Barrientos, D, Martín Artiles, A., Lope, A. & Carrasquer, P. (2019). La FP dual y la transición de los jóvenes al mercado de trabajo: la visión de los agentes sociales, *Anuario Instituto de Estudios del Trabajo*, <https://doi.org/10.5565/rev/aiet.85>
- Brunet i Icart, D. & Moral Martín, D. (2017). *Origen, contexto, evolución y futuro de la Formación Profesional*. Tarragona: Publicacions de la Universitat Rovira i Virgili.
- Busemeyer, M. R., & Trampusch, C. (2012). The comparative political economy of collective skill formation. In M. R. Busemeyer & C. Trampusch (Eds), *The Political Economy of Collective Skill Formation* (pp 3–38). Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199599431.001.0001>
- Cedefop (2013). *Renewing VET provision Understanding feedback mechanisms between initial VET and the labour market*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Doi: 10.2801/32921
- Clarke, L., Westerhuis, A., & Winch, C. (2021) Comparative VET European research since the 1980s: accommodating changes in VET systems and labour markets. *Journal of Vocational Education & Training*, 73(2), 295–315. <https://doi.org/10.1080/13636820.2020.1858938>
- Comisión Europea (2016). *A New Skills Agenda for Europe. Working together to strengthen human capital, employability and competitiveness*. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee, and the Committee of the Regions, COM (2016) 381 final, 10 June 2016, Brussels. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/en/TXT/?uri=CELEX%3A52016DC0381>
- Comisión Europea (2021). *Putting into practice the European Framework for Quality and Effective Apprenticeships – implementation of the Council Recommendation by Member States*. Commission Staff Working Document, SWD, 230. Brussels: Publication Office of the European Union.
- Decreto 100/1994, de 22 de febrero, por el que se crea y regula el Consejo Vasco de Formación Profesional. Disponible en: <https://www.legegunea.euskadi.eus/eli/es-pv/d/1994/02/22/100/dof/spa/html/webleg00-contfich/es/>
- Decreto 451/1994, de 15 de noviembre, por el que se crea el Consejo Andaluz de Formación Profesional. Disponible en: <https://www.juntadeandalucia.es/boja/1995/2/1>

- Decreto 21/1999, de 9 de febrero, de creación del Consell Català de Formació Professional.* Disponible en: <https://portaljuridic.gencat.cat/eli/es-ct/d/1999/02/09/21>
- Decreto 1/2003, de 7 de enero, por el que se crea el Instituto Andaluz de Cualificaciones Profesionales.* Disponible en: <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2003/29/5>
- Decreto 83/2015, de 2 de junio, por el que se establece la Formación Profesional Dual en Régimen de Alternancia en la Comunidad Autónoma del País Vasco.* Disponible en: <https://www.euskadi.eus/web01-bopv/es/p43aBOPVWebWar/VerParalelo.do?cd2015002515>
- Decreto 3/2019, de 15 de enero, de creación de la Mesa de Diálogo Social en la Comunidad Autónoma del País Vasco.* Disponible en: <https://www.euskadi.eus/bopv2/datos/2019/01/1900266a.pdf>
- Decreto 3/2021, de 2 de febrero, por el que se aprueban los Estatutos de la Agencia Pública de Formació i Qualificació Professionals de Catalunya.* Disponible en: <https://portaljuridic.gencat.cat/eli/es-ct/d/2021/02/02/3>
- Di Maio, G., Graf, L., & Wilson, A. (2019). Torn between economic efficiency and social equality? Shore-t-track apprenticeships in Denmark, Germany and Switzerland. *European Educational Research Journal*, 18(6), 699–723. <https://doi.org/10.1177/1474904119869561>
- Echeverría Samanes, B. (2016). Transferencia del Sistema de FP Dual a España. *Revista de Investigación Educativa*, 34(2), 295-314. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.34.2.249341>
- Emmenegger, P., & Seitzl, L. (2020). Social partner involvement in collective skill formation governance. A comparison of Austria, Denmark, Germany, the Netherlands and Switzerland. *Transfer: European Review of Labour and Research*, 26(1), 27–42. <https://doi.org/10.1177/1024258919896897>
- Eurofound (2018). *Measuring varieties of industrial relations: a quantitative approach*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2806/112748>
- Guardiancich, I., & Molina, O. (2021). From gradual erosion to revitalization: National Social Dialogue Institutions and policy effectiveness. *European Journal of Industrial Relations*, 28(1), 85–103. <https://doi.org/10.1177/09596801211018318>
- Hall, P. A., & Soskice, D. (2001). An introduction to varieties of capitalism. E P. A. Hall & D. Soskice (Eds.), *Varieties of Capitalism* (pp. 1–68). Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/0199247757.001.0001>
- Ison, R., Grant, A. & Richard, B. (2014). Scenario praxis for systemic governance: a critical framework. *Environment & Planning C: Government & Policy*, 32(4) pp. 623–640. DOI: <https://doi.org/10.1068/c11327>
- Ley 1/1986, de 7 de enero, por la que se crea el Consejo General de Formación Profesional.* Disponible en: <https://www.boe.es/eli/es/l/1986/01/07/1/con>

- Ley 10/2015, de 19 de junio, de formación y cualificación profesionales de Cataluña.* Disponible en: <https://www.boe.es/eli/es-ct/l/2015/06/19/10>
- Ley 4/2018, de 28 de junio, de Formación Profesional del País Vasco.* Disponible en: <https://www.boe.es/eli/es-pv/l/2018/06/28/4>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.* Disponible en: <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Markowitsch, J., & Chan, R. (2022). Elucidating Responsiveness. Reviewing Empirical Methods for Comparative Studies of Governance in Vocational Education and Training. En Bürgi, R. & Gonon, P. (Ed.), *Governance Revisited: Challenges and Opportunities for VET*. Berling: Peter Lang. 10.3726/b18801
- Markowitsch, J., Hefler, B. (2018). Staying in the loop: Formal feedback mechanisms connecting vocational training to the world of work in Europe. *International journal for research in vocational education and training* 5(4), 285-306.
- Markowitsch, J. & Wittig, W. (2020). Understanding differences between apprenticeship programmes in Europe: towards a new conceptual framework for the changing notion of apprenticeship. *Journal of Vocational Education & Training*. <https://10.1080/13636820.2020.1796766>
- Martín Artiles, A., Barrientos, D., Moles Kalt, B. y Lope Peña, A. (2019). Política de formación dual: discursos con Alemania en el imaginario. *Política y Sociedad*, 56(1), pp. 145–167. <https://doi.org/10.5209/poso.60093>.
- Martín Artiles, A., Lope, A. Barrientos, D., Moles, B. & Carrasquer, P. (2020). The rhetoric of Europeanisation of dual vocational education and training in Spain. *Transfer*, 26(1), pp. 73–9026. <https://doi.org/10.1177/1024258919896>
- Martínez-Izquierdo, L., & Torres Sánchez, M. (2023). Los retos de la colaboración público-privada en la implementación de la formación profesional dual. Una revisión sistemática. *Revista Española De Educación Comparada*, (43), 357–376. <https://doi.org/10.5944/reec.43.2023.34009>
- Martín Suarez, C. M. (2023). Análisis de la Formación Profesional Dual de Grado Superior en Andalucía. Estudio de casos. *Revista Española de Educación Comparada*, (44), 325–347. <https://doi.org/10.5944/reec.44.2024.37327>
- Meardi, G. (2018). Economic integration and state responses: Change in European industrial relations since Maastricht. *British Journal of Industrial Relations*, 56(3), 631–655. <https://doi.org/10.1111/bjir.12307>
- Olazaran, M., Otero, B., Lavia, C. & Albizu, E. (2023). Implementation of dual vocational education and training in Spain: the case of the Basque Country, *Journal of Vocational Education and Training*, <https://doi.org/10.1080/13636820.2023.2180422>

- ORDEN de 27 de julio de 2016, de la Consejera de Educación, Política Lingüística y Cultura, por la que se establecen siete programas de especialización profesional, así como las condiciones generales para su autorización e impartición.* Disponible en: <https://www.legegunea.euskadi.eus/orden/orden-27-julio-2016-consejera-educacion-politica-linguistica-y-cultura-que-se-establecen-siete-programas-especializacion-profesional-asi-como-condiciones-generales-su-autorizacion-e-imparticion/webleg00-contfich/es/>
- Rauner, F., Wittig, W., & Deimer, L. (2010). Plural Administration in Dual Systems in selected European countries. En R. Rauner & E. Smith (Eds.), *Rediscovering Apprenticeship* (pp. 31–43). Dordrecht, the Netherlands: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-90-481-3116-7>
- Real Decreto 375/1999, de 5 de marzo, por el que se crea el Instituto Nacional de las Cualificaciones.* Disponible en: <https://www.boe.es/eli/es/rd/1999/03/05/375/con>
- Real Decreto 1529/2012, de 8 de noviembre, por el que se desarrolla el contrato para la formación y el aprendizaje y se establecen las bases de la formación profesional dual.* Disponible en: <https://www.boe.es/eli/es/rd/2012/11/08/1529/con>
- Real Decreto 498/2020, de 28 de abril, por el que se desarrolla la estructura orgánica básica del Ministerio de Educación y Formación Profesional.* Disponible en: <https://www.boe.es/eli/es/rd/2020/04/28/498>
- RESOLUCIÓ EDU/2085/2020, de 20 d'agost, per la qual s'actualitza l'organització de la formació en alternança en els ensenyaments de formació professional inicial.* Disponible en: <https://dogc.gencat.cat/ca/document-del-dogc/?documentId=880804>
- Sanz de Miguel, P., Serra, J.A., Caballero, M. & Barrientos, D. (2022). *Social partners' involvement in dual vocational education and training (VET): a comparison of Greece, Spain, Poland and Portugal.* Final Report TWING project. Grant number: VS/2020/0145. DOI: 10.5281/zenodo.6669891
- Sanz de Miguel, P. (2017). Gobernanza de la formación profesional dual española: entre la descoordinación y la falta de objetivos. *Revista Española de Educación Comparada*, (30), 77–98. <https://doi.org/10.5944/reec.30.2017.18705>
- Šćepanović, V., & Martín Artiles, A. (2020). Dual training in Europe: a policy fad or a policy turn?. *Transfer: European Review of Labour and Research*, 26(1), 15–26. <https://doi.org/10.1177/1024258919898317>
- Tarriño Ruiz, À. (2019). *Benchmarking: Gestió de l'FP i models d'fp dual internacionals 2019.* Barcelona: Fundació BCN Formació Professional.
- Virgós-Sánchez, M., Burguera-Condon, J., & Pérez-Herrero, M. (2021). La Formación Profesional Dual en la empresa desde la perspectiva de sus protagonistas. *Revista Complutense de Educación*, 33(1), 27-39.
- Vossiek, J. (2018). *Collective Skill Formation in Liberal Market Economies?: The Politics of Training Reforms in Australia, Ireland and the United Kingdom.* Bern, Switzerland: Peter Lang.

Apéndice. Descripción entrevistas trabajo de campo

Organización	Cargo de la persona entrevistada	Abreviatura en la cita
CEOE	Director de Formación	EO1
CONFEBASK	Director de Formación	EO2
FOMENT DEL TREBALL	Presidente de la Comisión de Formación	EO3
PIMEC	Directora de políticas de Empleo y Formación	EO4
CEA	Presidenta Comisión de Formación	EO5
CCOO NACIONAL	Secretario General de Formación	SI1
CCOO PAÍS VASCO	Secretaria de Formación y Empleo	SI2
CCOO CATALUÑA	Secretaria de Trabajo y Economía	SI3
CCOO ANDALUCIA	Secretario de Empleo y Nuevas Realidades Laborales	SI4
UGT NACIONAL	Secretario General de Formación	SI5
UGT PAÍS VASCO	Responsable de empleo y formación	SI6
UGT CATALUÑA	Secretaria de Igualdad y Formación	SI7
UGT ANDALUCIA	Secretario de Empleo y Formación	SI8
Ministerio de Educación. Secretaria General de FP	Director del Gabinete Técnico de la Secretaría General de FP	AP1
Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya	Subdirector general de Programas y Proyectos de la Dirección General de FP	AP2
Departamento de Empleo, FP y Autónomos de Andalucía	Dirección General de Formación Profesional para el Empleo	AP3

2



Revisión comparada de los protocolos de actuación para combatir el absentismo en España

Comparative review of action protocols to combat absenteeism in Spain

María Pérez-Marco*; **Andrea Fuster****;
M.^a del Pilar Aparicio-Flores***; **Carolina González******

DOI: 10.5944/reec.45.2024.38108

Recibido: 9 de agosto de 2023
Aceptado: 1 de febrero de 2024

*MARÍA PÉREZ-MARCO. Graduada en Maestro de Primaria con la mención de Pedagogía Terapéutica por la Universidad de Alicante y con la mención en Audición y Lenguaje por la Universidad Internacional de la Rioja. Máster de profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional con la especialidad de Orientación Educativa por la Universidad de Alicante. Estudiante de Doctorado en Investigación Educativa. **Datos de contacto:** email: mperez.marco@ua.es ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1857-9415>

ANDREA FUSTER. Graduada en Maestro de Primaria con la mención de Pedagogía Terapéutica por la Universidad de Alicante y con la mención en Audición y Lenguaje por la Universidad Internacional de la Rioja. Máster de profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional con la especialidad de Orientación Educativa por la Universidad de Alicante. Estudiante de Doctorado en Investigación Educativa. **Datos de contacto: email: andrea.fuster@ua.es ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2119-1451>

***MARÍA DEL PILAR APARICIO-FLORES. La Dra. M. del Pilar Aparicio Flores es profesora ayudante doctora en el Departamento de Didáctica General y Didácticas Específicas de la Universidad de Alicante. Es graduada en Maestro en Educación Primaria - mención en Pedagogía Terapéutica - y Técnica Superior en Artes Plásticas y Estilismo de Indumentaria. Su principal línea de investigación está relacionada con el área artística y su vínculo con variables psico-educativas. **Datos de contacto:** email: pilar.aparicio@ua.es ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8043-4877>

****CAROLINA GONZÁLVEZ. Profesora Titular en el Departamento de Psicología Evolutiva y Didáctica de la Universidad de Alicante. Su principal línea de investigación son los problemas de asistencia escolar. Ha publicado más de 80 artículos, de los cuales más de 45 están publicados en revistas con factor de impacto internacional (JCR), 5 libros, 25 capítulos de libros y más de 100 contribuciones a congresos. Ha sido investigadora Principal de dos proyectos financiados por instituciones públicas españolas sobre el estudio del rechazo escolar (GRE16-07 y GV/2019/075) y a nivel internacional un Erasmus + (SOS-Attendance 2022-1-ES01-KA220-SCH-000088733). **Datos de contacto:** email: carolina.gonzalvez@ua.es (investigadora de correspondencia) ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7810-9044>

Resumen

Los problemas de asistencia escolar se refieren a la manifestación de cualquier tipo de conducta que refleje rechazo a asistir a la escuela, considerándose tanto la actitud negativa ante la obligatoriedad de asistir a la escuela como la acción de ausentarse de manera parcial o completa de la jornada escolar. En este campo, el término de absentismo escolar es utilizado como constructo general para referirse a esta problemática. A pesar de que la legislación española respalda la protección de menores y confirma el absentismo escolar como situación de desamparo que precisa de un plan de actuación, no se dispone de ningún estudio de revisión que compare los protocolos de actuación ante esta problemática en España. El objetivo de este trabajo consiste en ofrecer una revisión comparada de los protocolos de actuación para combatir el absentismo escolar en España. Para ello, se han recopilado y analizado 19 protocolos de actuación para prevenir y/o reducir el absentismo escolar obtenidos a partir de una búsqueda en las páginas web en materia de Educación de las 17 comunidades y las 2 ciudades autónomas de España. Los resultados han revelado que existen diferencias entre los términos y las definiciones empleadas para catalogar los diferentes tipos de absentismo existentes en función de la comunidad autónoma, así como también hay una disparidad en cuanto a la fecha de diseño de los protocolos. En cambio, la mayoría de los protocolos se han diseñado con el fin de conseguir la escolarización plena y potenciar la prevención y el control del absentismo escolar a partir de una perspectiva interdisciplinaria. Se discuten las fortalezas y debilidades detectadas en los protocolos de actuación señalando la necesidad de aunar esfuerzos en diseñar un plan de actuación común para España que permita adaptarse a las peculiaridades de cada población. Además, se examinan las implicaciones prácticas de la presente revisión en materia de enriquecimiento del sistema educativo y, por ende, de sus políticas y prácticas educativas..

Palabras clave: Absentismo escolar; Protocolos de actuación; Políticas educativas en España; Prevención del absentismo escolar; Evaluación de protocolos educativos.

Abstract

School attendance problems refer to the manifestation of any type of behaviour that reflects a refusal to attend school, considering both the negative attitude towards the obligation to attend school and the action of partial or complete absence from the school day. School absenteeism emerges as a general synonym, because of the wide spectrum of severity of care problems. Although Spanish legislation supports the protection of minors and confirms truancy as a situation of neglect that requires an action plan, there is no review study available that compares the protocols for dealing with this problem in Spain. The aim of this paper is to provide a comparative review of the protocols for action to combat school attendance problems in Spain. For this purpose, 19 action protocols aimed at preventing and/or reducing school attendance problems have been compiled and analysed. These protocols were obtained through a search on the education websites of the 17 autonomous communities and 2 autonomous cities of Spain. The results revealed that there are differences in the terms and definitions used to classify the different types of absenteeism depending on the autonomous community, and there is also a disparity in terms of the date on which the protocols were designed. In contrast, most protocols have been designed with the aim of achieving full school enrolment and enhancing the prevention and control of truancy from an interdisciplinary perspective. The strengths and weaknesses detected in the action protocols are discussed, pointing out the need to join forces in designing a common action plan for Spain that can be adapted to the peculiarities of each population. In addition, the practical implications of this review for the enrichment of the education system, and hence of education policy and practice, are examined..

Keywords: School absenteeism; Action protocols; Educational policies in Spain; Prevention of school absenteeism; Evaluation of educational protocols

1. Introducción

Tradicionalmente, los problemas de asistencia escolar se han asociado con la ausencia física del alumnado a clase (Kearney y González, 2022). Sin embargo, en la actualidad, se refieren a un amplio abanico de conductas que abarcan tanto la acción de ausentarse de manera parcial o completa de la jornada escolar sin el consentimiento familiar como cualquier manifestación de actitud o conducta de rechazo hacia la asistencia obligatoria a la escuela (Kim y Gentle-Genitty, 2020; Melvin *et al.*, 2023). Asimismo, en este ámbito de conocimiento, es ampliamente utilizado el constructo de absentismo escolar para referirse a dicha problemática asistencial (Kearney *et al.*, 2022; Melvin *et al.*, 2023).

Este problema puede ser motivado por diversos factores de riesgo tanto de carácter personal, como social o del contexto (Maynard *et al.*, 2018). Entre estos destacan factores personales como presentar un trastorno general del desarrollo o una mala salud física y/o mental (ansiedad, estrés, depresión), tener una baja autoestima y/o dificultades sociales; condiciones familiares como crecer en un ámbito familiar no estimulante debido a la falta de implicación escolar o bien por la existencia de conflictos entre sus miembros; cambios de residencia; factores educativos tales como existir un clima escolar desfavorable como consecuencia de un escaso apoyo social por parte los compañeros de clase o por una praxis educativa deficiente; o, factores sociales referidos a estar en una situación socioeconómica vulnerable (González *et al.*, 2023; Kearney y González, 2022; Kearney *et al.*, 2020; Özcan, 2020).

En consecuencia, los problemas de asistencia a la escuela tienen un impacto importante en la vida de la población infanto-juvenil, afectando de forma significativa a su ajuste personal, académico y social (González *et al.*, 2021). En lo referido al ámbito académico, estos experimentan una falta de interés por la escuela, un desapego del sistema educativo o comportamientos disruptivos (Havik y Ingul, 2022). Además, su recorrido académico puede verse afectado de forma negativa en cuanto a su rendimiento escolar por manifestar dificultades de aprendizaje previas o desmotivación académica (Giménez-Miralles *et al.*, 2021; Klein *et al.*, 2022; Smerillo *et al.*, 2018). Respecto al ámbito social, el alumnado que no asiste a la escuela con regularidad o que la abandonan prematuramente pueden enfrentarse a una gran cantidad de desventajas económicas a largo plazo (Kearney *et al.*, 2022), dado que se ve afectado su desarrollo integral y, por ende, su inclusión en la sociedad.

Ante la presencia de tales consecuencias negativas, cabe destacar la necesidad del diseño de intervenciones con la finalidad de combatir dichas afecciones tanto a corto como a largo plazo mediante protocolos de actuación. Más aún, la prevención en este ámbito adquiere gran relevancia, como vía esencial para evitar la aparición de una asistencia problemática entre el estudiantado. No obstante, en la realidad existe una carencia de revisión previa de los presentes patrones de acción en el paradigma del territorio español, lo cual puede generar un desconocimiento sobre las estrategias y las fases a seguir en cada comunidad autónoma ante dicha problemática, así como una falta de consenso en la actuación a seguir.

En este contexto, el análisis de la asistencia escolar ha sido uno de los principales focos de atención en los campos de la Educación, la Psicología y la Justicia durante los dos últimos siglos (Kearney *et al.*, 2022), debido a que las tasas de prevalencia revelan que, aproximadamente, uno de cada cinco infantes y adolescentes manifiesta problemas para asistir regularmente a la escuela, incrementándose en educación secundaria y en

países con ingresos bajos (Hilwerling *et al.*, 2022; Kearney *et al.*, 2019, 2022). Una institución que aborda las cuestiones relacionadas con la asistencia escolar es *Programme for International Student Assessment* (PISA) de la OCDE, que examina cada tres años los problemas de asistencia escolar y absentismo escolar del alumnado. Según sus conclusiones, existen diferencias culturales y geográficas entre los sistemas educativos que complican el panorama actual de los problemas de asistencia escolar en Europa (Porto, 2020). En concreto, los últimos informes PISA (2018, 2022) evidencian la crítica situación a la que se enfrentan los países del sur de Europa en materia de asistencia escolar.

De acuerdo con los resultados de PISA, en España, el 29,6 % y el 43,9 % del estudiantado declara no asistir a un día completo de clase y llegar tarde al menos una vez, respectivamente, en las dos semanas previas a la prueba PISA de 2018. Sin embargo, en el último informe PISA (2022), España experimentó un ligero descenso de 2 y 3 puntos en cada categoría, alcanzando el 28,3 % y el 40,3 % del alumnado que declaró no asistir a un día completo de clase y llegar tarde al menos una vez, respectivamente, en este periodo de tiempo. En comparación con el resto de Europa, España se encuentra, en promedio en los países de la OCDE, alrededor del 30 % habían faltado a una clase o un día de escuela en las dos semanas previas a la prueba PISA. No obstante, en países como Turquía e Italia, se sitúan en entre los países con una puntuación preocupante de más del 50 % de sus estudiantes que presentan problemas de asistencia escolar. Mientras que países del norte como Suiza, Bélgica, Islandia y Holanda, entre otros, reportan una puntuación mínima, alrededor del 10 %, en materia de problemas de asistencia escolar. Cabe destacar que estos resultados se han mejorado en el último informe PISA de 2022, ya que la situación de emergencia sanitaria por el COVID-19 provocó un cambio en la modalidad de escolarización. Ante esta situación, se impuso la educación online, que facilita la asistencia a clase del alumnado que pueda rechazar la escuela y no acabar asistiendo presencialmente.

Respecto al marco normativo del sistema educativo español, para hacer frente a esta crítica situación a escala nacional, diversas normativas abogan por la educación universal y obligatoria, entendiéndose esta problemática como la vulneración de uno de los derechos de la población infantil y juvenil, así como el incumplimiento de una obligación por parte de las Administraciones Públicas (Cruz-Orozco, 2020). Esto se ve reflejado, por una parte, en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, con el derecho fundamental a la recepción de una educación en su artículo 26 (Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), 1948), y, por otra parte, en la Constitución Española de 1978, con la obligatoriedad y gratuidad de la educación básica en su artículo 27.4 (CE, 1978).

Concretamente, en la legislación educativa vigente con la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación se reafirma el planteamiento de la Constitución Española a través de sus artículos 3 y 4 (LOMLOE, 3/2020). Asimismo, desde del objeto de protección del menor, la Ley 26/2015, de 28 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia, resalta el papel de los poderes públicos para garantizar la protección del menor, así como confirmar que el absentismo escolar es una situación de desamparo y que requiere un plan de actuación pertinente.

Cabe destacar que, en el ámbito legislativo, no solo los poderes públicos son los responsables del cumplimiento de las obligaciones educativas de dicha población, sino también de las personas progenitoras o representantes legales de estos menores de

edad, como se estipula en Ley 26/2018, de 21 de diciembre, de derechos y garantías de la infancia y la adolescencia. Así pues, las familias son otro de los agentes sociales que posee responsabilidades jurídicas que permiten el cumplimiento efectivo y real de los diferentes niveles obligatorios, así como la prevención de absentismo escolar y la garantía de asistencia al centro educativo. Asimismo, dicha normativa tipifica las diferentes infracciones administrativas que puedan acarrear los progenitores, en caso de violación de sus obligaciones.

1.1. El presente estudio

Dadas las consecuencias negativas a las que se pueden enfrentar el alumnado con problemas de asistencia a la escuela y, mediante el empleo de método comparativo el cual hace alusión a la Educación Comparada, una ciencia que estudia fenómenos o hechos educativos en diferentes lugares o momentos históricos con la finalidad de mejorar la educación de forma global (Caballero *et al.*, 2016), se pretende conocer de qué manera se afrontan los problemas de asistencia escolar en España.

En esta línea, respecto a la intervención ante casos con problemas de asistencia a la escuela entre los cuales, cabe destacar el absentismo escolar, a nivel estatal no se encuentra ningún documento que ofrezca una revisión comparada para combatir esta problemática. Por este motivo, es objeto de este estudio recopilar y analizar de forma comparada los diferentes protocolos de actuación diseñados para prevenir y/o reducir los problemas de asistencia escolar dentro del territorio español para ofrecer una panorámica de las similitudes y diferencias entre estos. Este objetivo general se concreta en los siguientes específicos: (a) identificar la nomenclatura y los términos empleados para definir los problemas de asistencia escolar; (b) conocer el origen y la evolución temporal de los protocolos; (c) analizar los objetivos, el diseño y las características de los protocolos de actuación, y, (d) examinar su sistema de evaluación y seguimiento para llevar a cabo posibles mejoras.

2. Método

Desde una perspectiva comparativa, el análisis de protocolos de actuación ante problemas de asistencia escolar se encuentra principalmente asociado a enfoques cualitativos. En este contexto, es factible examinar, por un lado, los diversos elementos que desempeñan algún rol relevante en la formulación de la actuación ante dicha problemática y, por otro lado, llevar a cabo una evaluación crítica del proceso de intervención de lo que resulta significativo para conocer estrategias efectivas.

El proceso de búsqueda se lleva a cabo a través de las diferentes páginas web en materia de Educación de las 17 comunidades autónomas y las 2 ciudades autónomas (Ceuta y Melilla) que conforman el territorio español o, en su defecto, protocolos publicados por organismos públicos que abarquen dichas competencias (e.j. diputaciones, ayuntamientos...). Para ello, en el apartado de búsqueda de cada una de las páginas se introducen los siguientes términos y expresiones: protocolo sobre absentismo; prevención del absentismo; prevención de problemas de asistencia escolar; protocolos para reducir los problemas de asistencia escolar.

En base a la revisión teórica de Caballero (1997) y empleando el enfoque comparado, las fuentes primeras que forman parte de esta unidad de análisis deben cumplir con criterios de selección, en este caso, son los siguientes: (1) ser un documento oficial

promulgado por un organismo público en materia de Educación; (2) tener acceso al documento en abierto; (3) abarcar problemas de asistencia a la escuela (absentismo escolar, abandono escolar, desescolarización, situaciones de riesgo socio-educativo); (4) presentar una actuación de enfoque remedial y/o proactivo; (5) comprender las edades de la educación preobligatoria (0-5 años) y obligatoria (6-16 años); (6) ser un documento legalmente vigente.

Tras el establecimiento del marco de comparación y la temporalización, según Caballero *et al.* (2016), se deben delimitar los indicadores que han de cumplir las unidades de comparación, para así poder examinar los elementos preponderantes, dado que, de este modo, se pueden hallar las similitudes y diferencias entre los protocolos de prevención y/o reducción de los problemas de asistencia escolar para identificar una tendencia entre ellos. Para ello, se siguieron los siguientes indicadores: (1) Nomenclatura y términos empleados; (2) Origen y evolución temporal de los protocolos; (3) Objetivos de los protocolos de actuación; (4) Diseño y características de los protocolos de actuación; (5) Evaluación y seguimiento de los protocolos de actuación.

3. Resultados

3.1. Nomenclatura y términos empleados

En la mayoría de los títulos otorgados a los protocolos de actuación aparecen los términos: prevención del absentismo y del abandono escolar; prevención, control y seguimiento del absentismo escolar; prevención, detección e intervención ante situaciones de absentismo; o, programa para la mejora del éxito educativo, la inclusión social y la prevención del absentismo. No obstante, el protocolo del principado de Asturias no incluye ningún término anterior, dado que no trata el absentismo como objetivo principal, sino como un subapartado, así como con el plan de la Ciudad Autónoma de Melilla. Además, de los 19 documentos revisados, 8 se catalogan como planes, 8 como programas y los 3 restantes reciben el nombre de instrucciones, procedimiento o protocolo.

En cuanto a los términos y definiciones empleados para referirse a los problemas de asistencia escolar, se encuentran grandes diferencias, incluso 2 programas ni siquiera incluyen dicha información. No obstante, el término más reiterado es «absentismo escolar», entendido como la falta de asistencia no justificada, ocasional, frecuente o total del alumnado al centro educativo en las etapas de educación obligatoria y Formación Profesional Básica, por voluntad propia o de la familia o representantes legales. Este término es definido en un total de 16 ocasiones, en las cuales 9 se especifican los tipos de absentismo existente según el número de faltas de asistencias no justificadas mensualmente.

Tras la revisión se detecta que cada comunidad, a pesar de encontrar ciertas similitudes, aplica un sistema de clasificación de la gravedad de las faltas de asistencia distinto. En términos generales, se considera leve cuando sus faltas sin justificar oscilan entre un 15 y un 25 %; grave, cuando dichas ausencias se encuentran entre 25 y 50 %; y crónico, cuando estas faltas son más del 50 %. Asimismo, se encuentra el absentismo intermitente, en el que el alumnado presenta un patrón de absentismo determinado que se mantiene a lo largo del curso escolar y la suma de las faltas no justificadas no contabiliza un 15 % (las faltas de asistencia no justificadas de primeras y últimas horas, entre otras).

En otros programas, también se definen términos relevantes relacionados con la casuística como la desafección escolar, un proceso de desvinculación progresiva del

sistema escolar como consecuencia de una trayectoria escolar llena de dificultades o, la desescolarización, una situación en la que las y los menores en edad de escolarización obligatoria cuya matrícula no se ha formalizado en un centro educativo.

Además, la región de Murcia describe cómo intervenir el absentismo, por un lado, mediante la intervención vertical, la cual tiene un carácter preventivo contra el absentismo y abandono escolar, ya que es necesario realizarla desde el segundo ciclo de Educación Infantil, y, por otro, a través de la intervención horizontal, enfocada a dichos problemas escolares desde la corresponsabilidad educativa y social con la situación del alumnado, mediante la coordinación, intervención y seguimiento por parte de las instituciones educativas.

Véase la Tabla 1 (términos y definiciones) en apartado de anexos para una mayor aclaración.

3.2. Origen y evolución temporal de los protocolos

En lo referido a la fecha de aprobación de los protocolos, se encuentra una disparidad, dado que entre el más reciente y el más antiguo han transcurrido 17 años. Así bien, 1 de los programas se diseñó en 2005, 2 de ellos entre el 2006 y el 2011, otros 5 entre 2012 y 2017, y, por último, 7 desde el 2018 hasta la actualidad. La Figura 1 recoge la clasificación de las fechas de publicación de los protocolos mediante un gráfico de barras.

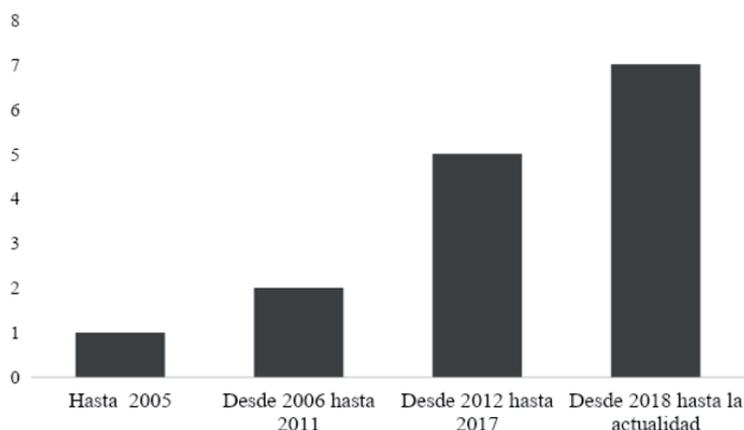


Figura 1. Distribución temporal de los protocolos de actuación para combatir el absentismo escolar según su año de aprobación.

3.3. Objetivos de los protocolos de actuación

Respecto a los objetivos propuestos por los diferentes protocolos, la mayoría coinciden en el objetivo de conseguir la plena escolarización (e.j. «Facilitar la incorporación y continuidad en el sistema educativo; Propiciar asistencia al ser un derecho de la educación; Favorecer la permanencia en el sistema; Sensibilizar a la comunidad educativa sobre ejercer el pleno derecho a la educación»); potenciar la prevención (e.j. «Detectar de forma temprana alumnado de riesgo en Educación Infantil; Fomentar la implementación de medidas de prevención en los centros y en el entorno»); y el control del absentismo escolar en el alumnado durante las etapas obligatorias, es decir, desde los 6 hasta los 16 años (e.j. «Controlar de forma efectiva la asistencia; Controlar de forma efectiva la asistencia

y detectar casos de abandono temprano y fracaso escolar; Hacer el seguimiento del alumnado absentista, facilitar su reincorporación al centro educativo y reducir, en consecuencia, el abandono escolar; Unificar procesos de intervención y control»). No obstante, también se incide en Educación Infantil dado el carácter preventivo de 4 programas (e.j. «Avanzar la escolarización del alumnado en riesgo en Educación Infantil; Escolarizar de forma preventiva al alumnado en riesgo de absentismo o abandono»). Además, de los 19 programas, 4 se centran en una actuación remedial ante el estudiantado que presenta una asistencia a la escuela irregular (véase la Tabla 1 de anexos, apartado de objetivos).

Además, se diferencian otros objetivos más específicos tales como: controlar de forma efectiva la asistencia y detectar los casos de abandono temprano y fracaso escolar; escolarizar de forma preventiva al alumnado en riesgo de absentismo o abandono; realizar un seguimiento individual de los casos, sobre todo, en periodos de transición; fomentar la respuesta educativa hacia el alumnado en riesgo de absentismo o ya desescolarizado; involucrar y sensibilizar a las familias y a la comunidad educativa; o, incrementar la coordinación entre los profesionales y administración que llevan a cabo el programa. En esta línea, además de estar dirigidos a la población infantojuvenil, 5 protocolos se caracterizan por el trabajo conjunto entre las familias, la comunidad educativa, el entorno social del alumno/a y las administraciones públicas.

3.4. Diseño y características de los protocolos de actuación

Todos los protocolos de actuación incluyen intervenciones desde una perspectiva interdisciplinar participando personal educativo (e.j. tutor, equipo docente, equipo directivo, personal de orientación educativa, etc.) en 16 protocolos de la unidad de análisis, así como personal de Servicios Sociales, los cuales se incluyen en los equipos interdisciplinarios de 12 de los planes de actuación recogidos. Asimismo, otro miembro de estos equipos son las consejerías responsables en cada uno, como las de Educación o Bienestar Social, entre otras, las cuales se integran en 11 del cómputo total. Además, dentro de los miembros de cada equipo profesional se encuentran la administración de protección de menores o fiscalía de menores (n = 7), los cuerpos de seguridad del Estado (n = 6), Inspección Educativa (n = 4), la familia del menor (n = 3), los servicios de Salud Pública (n = 2), u organizaciones no gubernamentales (n = 1), además de la creación de comisiones ante el absentismo escolar a nivel autonómico, provincial y municipal (n = 9). La Figura 2 recoge los perfiles que integran los equipos interdisciplinarios de cada uno de los protocolos incluidos.

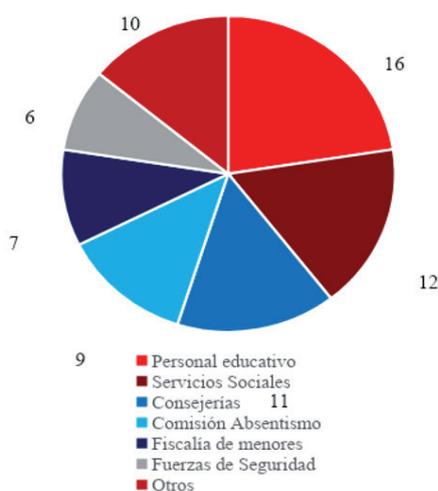


Figura 2. Perfil profesional de las personas que intervienen en los protocolos de actuación contra el absentismo escolar.

En relación con los procedimientos de intervención llevados a cabo por profesionales, los más destacables son: la prevención (e.j. «Llevar a cabo campañas de información y sensibilización sobre las causas y consecuencias del absentismo, especialmente en las zonas o entre los grupos de mayor riesgo; Establecer acciones específicas para los estudiantes y las familias recién llegadas en los programas de acogida; Facilitar el desarrollo de metodologías participativas dentro del centro»), la detección (e.j. «Realizar el seguimiento de la asistencia de los alumnos/as de cada tutoría por parte del profesorado; Requerir de forma directa a la familia o tutores legales, la solicitud de justificación de las faltas»), las medidas de intervención (e.j. Cursar citaciones por escrito o telefónicamente a la familia y mantener entrevista con la misma; Elaborar un plan individualizado, adoptando medidas específicas y estableciendo un compromiso con cada alumno/a y con la familia»), y el seguimiento (e.j. «Supervisar el cumplimiento del plan de trabajo y de los compromisos adquiridos»).

De forma más concreta, en algunos casos se especifica en mayor medida y establecen niveles de actuación como es el caso del protocolo de la ciudad de Zaragoza (Aragón) y las Islas Baleares o, incluyen los diferentes pasos que realizan determinados profesionales y entidades dentro del protocolo como el de Cataluña o Madrid. También recibe gran importancia la coordinación entre los diferentes agentes que participan, dado el carácter interdisciplinar de las intervenciones.

En cuanto a los materiales aportados por cada protocolo autonómico, se ha observado el predominio de ejemplos de cartas o notificaciones de los casos de absentismo escolar (e.j. carta informativa a la familia, notificación a los Servicios Sociales, o citación para entrevista, entre otras). Asimismo, otra tipología de material facilitado son las estructuras de informes sobre la situación de absentismo, registros de asistencia, o de seguimiento de cada caso entre instituciones implicadas. Además, otros de los recursos materiales proporcionados para ciertos planes de actuación son las estructuras de solicitudes de derivación a otra institución, o de inicio del protocolo de absentismo o el certificado de asistencia, así como la inclusión de documentos teóricos (e.j. indicadores de gravedad o de faltas injustificadas, instrucciones y pautas para la intervención o la entrevista, criterios diagnósticos o para justificar faltas de asistencia, sanciones, etc.). Sin embargo, existen 3 comunidades o ciudades autónomas (Ceuta, Melilla y Murcia) que no aportan ningún material adicional al protocolo de actuación ante el absentismo.

Véase la Tabla 1 (materiales) en apartado de anexos para una mayor aclaración.

3.5. Evaluación y seguimiento de los protocolos de actuación

Acerca de las evaluaciones y propuestas de seguimiento, 8 de los protocolos no cuentan con un apartado específico que recoja dicha información. El resto incluye información al respecto desarrollada en mayor o menor medida sobre el proceso a realizar, aunque no se ha tenido acceso a la evaluación de ninguno de los protocolos por lo que no se pueden extraer conclusiones sobre su efectividad.

Entre los diferentes agentes encargados de llevar a cabo dicha evaluación, la comisión regional o la comisión de absentismo son los más recurrentes y sus integrantes deben elaborar una memoria anual de absentismo para ser remitida a los centros educativos o la unidad técnica de orientación y atención a la diversidad. En el caso del País Vasco, la comisión se reúne como mínimo, una vez durante el trimestre con la posterior emisión

de un informe, mientras que en la Comunidad Valenciana, cada centro antes del inicio de curso tiene constancia del perfil de su nuevo alumnado y se reúne de forma mensual para analizar su informe de absentismo con el objetivo de que, al finalizar el curso, se puedan valorar las actuaciones llevadas a cabo y el absentismo, para posteriormente, emitir dicha información a inspección e incluir futuras mejoras, si procede.

4. Discusión

El objetivo principal de este informe fue recopilar y analizar, desde un enfoque comparativo, los diferentes protocolos de actuación diseñados para prevenir y/o reducir el absentismo escolar y/o los problemas de asistencia a la escuela en España. Así pues, se ha encontrado una disparidad en cuanto a los enfoques utilizados para prevenirlo/reducirlo, así como en las similitudes y diferencias entre estos.

Teniendo en cuenta el momento de publicación de estos protocolos, se presenta una problemática que actualmente preocupa a la sociedad y responsables políticos en la materia, ya que más del 40 % se han publicado en los últimos 6 años. En este sentido, diversas organizaciones internacionales han dado énfasis a la necesidad de una educación universal y obligatoria desde los últimos 10 años. Un claro ejemplo sería la tendencia a dar respuesta a las situaciones de riesgo socio-educativo a través de la Declaración de Incheon (2015), que resaltó el cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS), que aboga por «Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos». Más aún, uno de los objetivos de la Agenda 2030 es asegurar una educación primaria y secundaria de calidad, equitativa, gratuita y financiada con recursos públicos durante 12 años, de los cuales al menos nueve serán obligatorios, logrando así resultados de aprendizaje significativos. Esta declaración también enfatiza el compromiso de proporcionar oportunidades educativas a la población infanto-juvenil no escolarizada, requiriendo una acción inmediata, sostenida y específica para garantizar que todos los niños estén escolarizados y aprendan. Asimismo, las políticas educativas derivadas de estas normativas inclusivas en el paradigma nacional han perpetuado esa preocupación por dar respuesta a cada una de las realidades del alumnado (LOMLOE, 3/2020). En consecuencia, este incremento exponencial de publicación de protocolos de actuación recientemente puede deberse a la crítica situación a nivel internacional y su obligatoriedad de dar respuesta desde el ámbito legislativo e institucional.

A partir del análisis realizado, se considera que la intervención para prevenir y/o atender el absentismo escolar o los problemas de asistencia escolar no solo debe contar con la participación del estudiantado afectado, sino también de sus familiares, iguales y equipo educativo, así como requiere la colaboración de expertos de diversas disciplinas. Cabe destacar que, todos los protocolos de actuación en el territorio español incluyen una perspectiva interdisciplinar en el diseño de sus intervenciones, lo cual se estima de gran relevancia y necesidad para abordar el problema de asistencia escolar (Heyne *et al.*, 2019; Kearney y Graczyk, 2020; Lyon y Cotler, 2009).

Además, es relevante la puesta en práctica de estos planes de intervención desde una perspectiva interdisciplinaria, promoviendo la colaboración y cooperación entre todo el personal involucrado (Hilwerling *et al.*, 2022; Kearney y Graczyk, 2020; Lyon y Cotler, 2009; Nuttall y Woods, 2013). Esto se debe a que los problemas de asistencia escolar son complejos y multifactoriales, lo cual se requiere el aporte de múltiples disciplinas y

habilidades de colaboración junto con las intervenciones estructuradas e interconectadas (Brewer *et al.*, 2022).

Por otro lado, la naturaleza compleja de los problemas de asistencia escolar dificulta encontrar una intervención que abarque todos los tipos y casos individuales (González *et al.*, 2021; Havik y Ingul, 2021; Nwosu *et al.*, 2022). Por lo tanto, la individualización dentro del diseño de los programas de acción es de vital importancia para abordar de manera efectiva las necesidades específicas de cada estudiante (Kearney y Graczyk, 2020; Lyon y Cotler, 2009). En este sentido, la terapia cognitivo-conductual ha sido ampliamente estudiada y aplicada bajo la premisa de evaluar y reducir los pensamientos disfuncionales, así como fomentar las interacciones y exposiciones positivas en la población infantojuvenil y en su entorno (Ciharova *et al.*, 2021).

En definitiva, ante la complejidad de la problemática de absentismo escolar o de problemas de asistencia a la escuela, el territorio español posee una representación de cada comunidad o ciudad autónoma en la aplicación de protocolos de actuación ante dicha asistencia escolar complicada en términos tanto de prevención como de intervención y seguimiento de casos.

En lo referente a las limitaciones encontradas en los protocolos de actuación, destaca la falta de coherencia en la conceptualización de los problemas de asistencia a la escuela y absentismo escolar, puesto que los términos empleados para catalogar dicha problemática no poseen un consenso de definición entre las comunidades o ciudades autónomas. En consecuencia, cada plan de actuación ante el absentismo escolar recoge unos criterios diferentes en la detección de posibles casos con absentismo escolar, lo cual puede afectar en la falta de diagnóstico temprano de posibles perfiles. Sin embargo, cabe destacar que dicha carencia de acuerdo en la definición de dicha problemática es un claro reflejo de la realidad científica y conceptual en términos de absentismo escolar y de problemas de asistencia a la escuela que también afecta a nivel internacional, dado que se observa un gran espectro de términos y definiciones empleadas en lo referido a la asistencia escolar problemática (Havik e Ingul, 2022).

Por este motivo, se consideraría perceptivo el consenso de definición de absentismo escolar para aplicar, desde una perspectiva congruente, los mismos parámetros para detectar esta dificultad asistencial, con la introducción del constructo de problemas de asistencia a la escuela, como concepto amplio que engloba todos los tipos de ausencias en la escuela, tanto las autorizadas como las no autorizadas (Niemi *et al.*, 2022). Este concepto abarca todas las manifestaciones de dificultades y comportamientos relacionados con la asistencia escolar, considerando la gravedad del problema en todo su espectro (González *et al.*, 2021; Havik e Ingul, 2022; Heyne *et al.*, 2019; Kearney *et al.*, 2019; Mohamed-Elsherbiny, 2017). En este sentido, se puede introducir la definición más empleada de absentismo escolar/problemas de asistencia a la escuela presentada en líneas anteriores (Kim y Gentle-Genitty, 2020; Melvin *et al.*, 2023), junto con la propuesta común de un número de faltas injustificadas al mes para todo el territorio español, puesto que disponer de esto permitiría establecer comparativas entre los índices de asistencia escolar problemática en España y ofrecer informes anuales que hoy en día no se encuentran disponibles.

Asimismo, otra de las limitaciones recogidas hace referencia a la no disponibilidad de acceso a los diferentes informes autonómicos de evaluación anual de cada protocolo, lo cual es de gran importancia para valorar la efectividad de estos en términos cuantitativos y cualitativos, así como para ser una oportunidad de reflexión crítica sobre el

planteamiento de la perspectiva de intervención ante la presente problemática. Por consiguiente, se plantean los diferentes protocolos, pero sin la coyuntura de analizar sus resultados en la realidad, observando su influencia positiva o negativa. Otra limitación relacionada es la falta de inclusión de un apartado de evaluación en algún protocolo, los cuales directamente no han dedicado esfuerzos críticos en establecer un procedimiento de seguimiento y evaluación del plan de actuación para garantizar el éxito en sus hallazgos. Más aún, a dicha carencia se le suma la falta de especificación de participantes en ciertos grupos de profesionales responsables, por ejemplo, en las comisiones de absentismo o en personal educativo en específico.

Por último, como consecuencia de la falta de consenso en la mayoría de los protocolos de actuación ante casos de absentismo escolar o asistencia escolar problemática en términos conceptuales y estructurales, se estima pertinente el diseño de un protocolo de actuación general que sirva como base para el diseño de planes de actuación concretos que se adapten a las necesidades y particularidades de cada territorio, así como para aunar criterios diagnósticos y características con gran significación como un modelo multidimensional y de varios niveles, incorporando enfoques integrados y detallados, así como una perspectiva interdisciplinaria e individualizada para estudiantado con diversa sintomatología. Más concretamente, futuras propuestas de investigación podrían tomar como referencia el sistema diseñado por Kearney y Graczyk (2020) basado en 3 niveles de intervención que promueven la asistencia escolar y aborda el modelo de absentismo escolar o de problemas de asistencia escolar desde una perspectiva multidimensional.

En cuanto a los diferentes niveles incluidos, en el Nivel 1, las intervenciones están diseñadas para promover la asistencia a la escuela y reducir el absentismo escolar, normalmente de forma universal o en toda la escuela. Estas actuaciones se dirigen a mejorar el clima y la seguridad escolar, la salud física y mental, las competencias sociales y emocionales, la participación de la familia, la preparación escolar, y la receptividad cultural (Kearney y Graczyk, 2020). En el Nivel 2, se dirigen a abordar casos individuales emergentes de problemas de asistencia escolar y/o casos de leve a moderada gravedad. Estas intervenciones se vinculan con la mejora del funcionamiento del caso y la familia, incluyendo enfoques terapéuticos y psicológicos para el absentismo escolar vinculado a la angustia emocional, perspectivas de conexión y compromiso del alumnado, y programas de tutoría basados en docente, iguales u otros (Kearney y Graczyk, 2020). El plan de intervención del Nivel 3 pretende abordar casos individuales de problemas crónicos y graves, integrando enfoques terapéuticos ampliados del Nivel 2, como programas y escuelas alternativas, o de segunda oportunidad, estrategias de participación de la familia, y prácticas intensivas de gestión de casos (Kearney y Graczyk, 2020). No obstante, Kearney (2016) introdujo el concepto de un posible Nivel 4 para esta población, o intervenciones muy intensivas diseñadas para jóvenes con psicopatología como depresión grave o psicosis, pudiendo incluir centros de hospitalización o residenciales combinados con educación.

Aunque el presente estudio proporciona aportaciones relevantes, se reconoce una limitación principal, puesto que se ha analizado únicamente un protocolo de actuación por comunidad autónoma con la finalidad de representar a todo el territorio español. Sin embargo, los problemas de asistencia escolar y el absentismo escolar son también una dificultad de responsabilidad municipal, lo cual genera la necesidad de diseño de planes de intervención por régimen local. Por consiguiente, no se han analizado todos los protocolos de actuación por municipio, no incluyendo ciertos protocolos potenciales ante dicha asistencia compleja.

A pesar de esta limitación, la presente revisión comparativa revela que se ha avanzado significativamente en la consideración de los problemas de asistencia escolar a nivel autonómico, así como en el planteamiento de directrices a tener presente en las intervenciones específicas a dichas dificultades. Más aún, facilita la obtención de una visión teórica e íntegra de los diferentes planes de actuación en todo el territorio español, permitiendo así conocer, desde la metodología de la Educación Comparada, las diferencias y similitudes entre las estrategias empleadas en las diversas comunidades autónomas. Asimismo, otra aportación es el análisis realizado sobre las potencialidades y limitaciones de las actuaciones recogidas, lo cual puede ayudar en el diseño futuro de un protocolo base a los planes de intervención españoles para poder adaptar a la realidad autonómica y municipal, pero partiendo de una evidencia científica y común para toda España. Por último, esta investigación comparativa contribuye al ámbito de la Educación Comparada un análisis pionero, a través del empleo de su metodología, sobre los protocolos de actuación ante los problemas de asistencia escolar existentes en España con la finalidad de enriquecer el proceso educativo del territorio español, gracias a la detección de sus fortalezas y debilidades, así como al seguimiento de estas en el futuro diseño de políticas y prácticas educativas.

5. Financiación

Este trabajo ha sido financiado por la Conselleria de Educación, Universidades y Empleo [CIAICO/2022/078], la Ayuda a la Formación del Profesorado Universitario FPU 2022 del Ministerio de Universidades [FPU22/03428] y la Subvención para La Contratación de Personal Investigador Predoctoral por la Conselleria de Educación, Universidades y Empleo [CIACIF/2022/252].

6. Referencias

- Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas. *Declaración Universal de Derechos Humanos*. 10 de diciembre de 1948.
- Brewer, M., Lewis, S. y Ferns, S. (2022). Interdisciplinary work-integrated learning: Australian University project-based learning pilots and practices. *International Journal of Work-integrated Learning*, 23(1), 17-30. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1346539.pdf>
- Caballero, Á. (1997). Educación comparada. Fuentes para su investigación. *Revista Española de Educación Comparada*, 3, 139-170. <https://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/7236>
- Caballero, Á., Manso, J., Matarraz, M. y Valle, J. M. (2016). Investigación en Educación Comparada: Pistas para investigadores noveles. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 9, 39-56.
- Ciharova, M., Furukawa, T. A., Efthimiou, O., Karyotaki, E., Miguel, C., Noma, H., Cipriani, A., Riper, H. y Cuijpers, P. (2021). Cognitive restructuring, behavioral activation, and cognitive-behavioral therapy in the treatment of adult depression: A network meta-analysis. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 89(6), 563-574. <https://doi.org/10.1037/ccp0000654>

- Constitución Española. *Boletín Oficial del Estado*, 311, 29 de diciembre de 1978. [https://www.boe.es/eli/es/c/1978/12/27/\(1\)/con](https://www.boe.es/eli/es/c/1978/12/27/(1)/con)
- Cruz-Orozco, J. I. (2020). Absentismo escolar en España. Datos y reflexiones. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 26, 121-135. <https://doi.org/10.18172/con.4443>
- Giménez-Miralles, M., González, C., Sanmartín, R., Vicent, M., Aparicio-Flores, M. P. y García-Fernández, J. M. (2021). Classifying students with school refusal behavior and their relationship to learning strategies. *Frontiers in Education*, 6(752199), 1-9. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.752199>
- González, C., Díaz-Herrero, A., Vicent, M., Sanmartín, R., Aparicio-Flores, M. P. y García-Fernández, J. M. (2023). Typologies of Spanish youth with school refusal problems and their relationship with aggression. *Journal of Aggression Maltreatment & Trauma*. <https://doi.org/10.1080/10926771.2023.2234840>
- González, C., Díaz-Herrero, A., Vicent, M., Sanmartín, R., Fernández-Sogorb, A. y Ruiz-Esteban, C. (2021). Affective profiles and anxiety or non-anxiety-related reasons for school refusal behavior: latent profile analysis in Spanish adolescents. *Frontiers in Psychology*, 12(666218), 1-9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.666218>
- González, C., Giménez-Miralles, M., Vicent, M., Sanmartín, R., Quiles, M. J. y García-Fernández, J. M. (2021). School refusal behaviour profiles and academic self-attributions in language and literature. *Sustainability*, 13(13), 7512. <https://doi.org/10.3390/su13137512>
- González, C., Martín, M., Vicent, M. y Sanmartín, R. (2021). School Refusal Behavior and Aggression in Spanish Adolescents. *Frontiers in Psychology*, 12(669438), 1-9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.669438>
- Gubbles, J., Van der Put, C. E. y Assink, M. (2019). Risk factors for school absenteeism and dropout: a meta-analytic review. *Journal of Youth and Adolescence*, 48, 1637-1667. <https://doi.org/10.1007/s10964-019-01072-5>
- Havik, T. e Ingul, J. M. (2022). How to understand school refusal. *Frontiers in Education*, 6(715177), 1-11. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.715177>
- Heyne, D. (2019). Developments in classification, identification, and intervention for School Refusal and other attendance problems: Introduction to the special series. *Cognitive and Behavioral Practice*, 26, 1-7. <https://doi.org/10.1016/j.cbpra.2018.12.003>
- Heyne, D., Gren-Landell, M., Melvin, G. y Gentle-Genitty, C. (2019). Differentiation between school attendance problems: Why and how? *Cognitive and Behavioral Practice*, 26(1), 8-34. <https://doi.org/10.1016/j.cbpra.2018.03.006>
- Hilwerling, L., Linnenbank, M., Flockert, H., Wedemeyer, M., Warnking, G., Blanke, J. y Weglage, J. (2022). School absenteeism - requirements for a successful therapeutic approach. *Klinische Padiatrie*, 232(5), 265-268. <https://doi.org/10.1055/a-1198-5684>

- Kearney, C. A. (2016). *Managing school absenteeism at multiple tiers: An evidence-based and practical guide for professionals*. Oxford University Press.
- Kearney, C. A. y González, C. (2022). Unlearning school attendance and its problems: Moving from historical categories to postmodern dimensions. *Frontiers in Education*, 7(977672), 1-13. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.977672>
- Kearney, C. A. y Graczyk, P. A. (2020). A multidimensional, multi-tiered system of supports model to promote school attendance and address school absenteeism. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 23(2), 316-337. <https://doi.org/10.1007/s10567-020-00317-1>
- Kearney, C. A., Benoit, L., González, C. y Keppens, G. (2022). School attendance and school absenteeism: A primer for the past, present, and theory of change for the future. *Frontiers in Education*, 7(1044608). <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.1044608>
- Kearney, C. A., González, C., Graczyk, P. A. y Fornander, M. J. (2019). Reconciling contemporary approaches to school attendance and school absenteeism: Toward promotion and nimble response, global policy review and implementation, and future adaptability (Part 1). *Frontiers in Psychology*, 10(2222), 1-16. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02222>
- Kearney, C. A., Heyne, D. y González, C. (2020). Editorial: School attendance and problematic school absenteeism in youth. *Frontiers in Psychology*, 11, 1-3. <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2020.602242>
- Kearney, C.A. y González, C. (2022). Unlearning school attendance and its problems: Moving from historical categories to postmodern dimensions. *Frontiers in Education*, 7, 977672. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.977672>.
- Kim, J. y Gentle-Genitty, C. (2020). Transformative school–community collaboration as a positive school climate to prevent school absenteeism. *Journal of Community Psychology*, 48(8), 2678-2691. <https://doi.org/10.1002/jcop.22444>
- Klein, M., Sosu, E. M. y Dare, S. (2022). School absenteeism and academic achievement: does the reason for absence matter? *Aera Open*, 8(1), 1-14. <https://doi.org/10.1177/23328584211071115>
- Ley 26/2015, de 28 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia. *Boletín Oficial del Estado*, 180, de 29 de julio de 2015. <https://www.boe.es/eli/es/l/2015/07/28/26/con>
- Ley 26/2018, de 21 de diciembre, de derechos y garantías de la infancia y la adolescencia. *Boletín Oficial del Estado*, 8450, de 24 de diciembre de 2018. <https://www.boe.es/eli/es-vc/l/2018/12/21/26/con>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>

- Lyon, A. R. y Cotler, S. (2009). Multi-systemic intervention for school refusal behavior: integrating approaches across disciplines. *Advances in school mental health promotion*, 2(1), 20-34. <https://doi.org/10.1080/1754730X.2009.9715695>
- Melvin, G. A., Freeman, M., Ashford, L. J., Hastings, R. P., Heyne, D., Tonge, B. J., Bailey, T., Totsika, V. y Gray, K. M. (2023). Types and correlates of school absenteeism among students with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 67(4), 375-386. <https://doi.org/10.1111/jir.13011>
- Mohamed-Elsherbiny, M. (2017). Using a preventive social work program for reducing school refusal. *Children and Schools*, 39(2), 81-88. <https://doi.org/10.1093/cs/cdx005>
- Niemi, S., Lagerström, M. y Alanko, K. (2022). School attendance problems in adolescent with attention deficit hyperactivity disorder. *Frontiers in Psychology*, 13(1017619), 1-11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1017619>
- Nuttall, C. y Woods, K. (2013) Effective intervention for school refusal behaviour. *Educational Psychology in Practice*, 29(4), 347-366. <https://doi.org/10.1080/02667363.2013.846848>
- Nwosu, K. C., Wahl, W. P., Nwikip, M. N., Hickman, G. P., Ezeonwunmelu, V. U. y Akuneme, C. C. (2022). School refusal behaviours profiles among Nigerian adolescents: differences in risk and protective psychosocial factors. *Current Psychology*, 1-15. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-03890-6>
- Özcan, M. (2020). Student absenteeism in high schools: factors to consider. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 32(1), 65-81. <https://doi.org/10.1017/jgc.2020.22>
- Smerillo, N. E., Reynolds, A. J., Temple, J. A. y Ou, S. R. (2018). Chronic absence, eighth-grade achievement, and high school attainment in the Chicago longitudinal study. *Journal of School Psychology*, 67, 163-178. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.11.001>
- Wodak, R. y Meyer, M. (2003). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Gedisa

7. Anexos

Tabla 1.
Características de los protocolos de actuación frente al absentismo escolar en cada territorio español.

Nombre y fecha	Autoría	Objetivo/s	Población	Términos y definiciones	Personal/profesionales implicados	Procedimiento	Materiales	Sistema de evaluación
II Plan de infancia y adolescencia de Mieres (Asturias, 2022)	Concejo de Mieres	Promover la coordinación y participación ciudadana, garantizar la participación infantil y adolescentes, apoyar a las familias en la crianza y educación de sus hijos/as y en especial a las que atraviesan situaciones de especial dificultad, promocionar los derechos de la infancia.	Alumnado en edad de escolaridad obligatoria.	—	<ul style="list-style-type: none"> -Los responsables políticos y el personal técnico de todas las áreas y/o Concejalías del Ayuntamiento colaborarán en el desarrollo del Plan integral de infancia. -Personal de otras administraciones. -Responsables y técnicos de Organizaciones No Gubernamentales y de Entidades relacionadas con la infancia. 	<ul style="list-style-type: none"> -Coordinación y la colaboración entre el Ayuntamiento, los centros y servicios dependientes de la administración estatal y autonómica y las entidades de iniciativa social. -Creación de estructuras y la puesta en marcha de instrumentos para escuchar y participar en asuntos. -Medidas de conciliación y actividades extraescolares. -Fomentar la participación de niños/as y adolescentes. 	<ul style="list-style-type: none"> -Recursos humanos, materiales y financieros. 	<p>El ayuntamiento: impulso y la ejecución de las acciones incluidas en este Plan, su seguimiento y evaluación, involucrando en su desarrollo a cuantas instituciones públicas y privadas trabajen con la infancia en su ámbito territorial</p> <p>Comisión Coordinadora del Plan de Infancia y Adolescencia: promover la ejecución y desarrollar el adecuado seguimiento.</p> <p>Consejo Municipal de Infancia: seguimiento y propuesta.</p> <p>Sin acceso a la evaluación del protocolo.</p>

<p>Programa para la prevención del absentismo escolar (Zaragoza, Aragón) 2017</p>	<p>Ayuntamiento de Zaragoza.</p>	<p>Trabajar por la "presencia" del alumnado, dado que sin ella no se puede dar ni la participación ni el logro.</p>	<p>Alumnado de las etapas obligatorias, especialmente en educación infantil dado el carácter preventivo del programa.</p>	<p>—</p>	<p>-Tutor. -Equipo directivo. -Orientación educativa. -Comisiones de zona. -Técnico de los Servicios Sociales de las entidades locales. -Técnico del Servicio de Protección a la Infancia y Adolescencia. -Un representante de la Comisión Técnica de Coordinación Provincial. -Un representante del Servicio Aragonés de Salud (Salud). -Un representante de la Unidad Técnica Provincial de la entidad contratada como soporte operativo. -Unidad técnica.</p>	<p>Líneas de actuación por niveles. A nivel de centro: actuaciones dirigidas a la prevención del absentismo escolar, lograr la convivencia y la participación de los alumnos y sus familias en la vida escolar; actuaciones motivadoras; seguimiento y comunicación con la familia. A nivel de zona: mejorar la participación, comunicación, tratamiento y seguimiento del absentismo escolar. A nivel de comisión técnica de coordinación provincial: Unificar procedimientos de actuación y criterios de intervención; evaluación de los casos, informaciones y comunicación con la fiscalía.</p>	<p>-Carta centro a la familia por etapas educativas. -Ficha comunicación sobre el absentismo escolar. -Ficha comunicación no matriculado o desescolarizado de hecho e ilocalizado de -Informe seguimiento centro.</p>	<p>—</p>
---	----------------------------------	---	---	----------	--	---	---	----------

<p>Instrucciones para la gestión del absentismo escolar en las Balears (2021).</p>	<p>Servicio de Atención a la Diversidad en Consejería de Educación y Formación profesional de Baleares.</p>	<p>Conseguir la plena escolarización de los menores de edad (de 3 a 16 años) y potenciar la prevención y el control del absentismo escolar.</p>	<p>Menores de edad (de 3 a 16 años)</p>	<p>-Faltas de asistencia. -Tipos de absentismo: esporádico, intermitente, crónico.</p>	<p>-Tutor -Equipo docente. -Jefe de estudios. -Equipo de Orientación Educativa. -Consejería de Educación y Formación profesional. -Servicios Sociales. -Policía tutor local. -Servicios de menores. -Fiscalía de menores. -Comisión de absentismo.</p>	<p>Procedimiento de actuación desde diferentes ámbitos: centro, aula, entorno (familia, servicios externos, servicios propios de consejería)</p>	<p>-Hoja de registro y notificación del absentismo. -Hoja de notificación del policía tutor. -Comunicación de desplazamiento familiar temporal. -Hoja de notificación a familia de inicio de protocolo de absentismo. -Indicadores de gravedad del absentismo. -Comunicación de baja voluntaria de alumnado mayor de 16 años. -Instrucciones de funcionamiento de comisiones de absentismo. -Notificación a servicios externos. -Registro de sección de datos socioeducativos al GestIB.</p>	<p>-</p>
--	---	---	---	---	--	--	--	----------

<p>Plan Específico de Prevención y Control del Absentismo y del Abandono Escolar Temprano en el ámbito de la Comunidad Autónoma de Canarias (2018).</p>	<p>Consejerías de Educación y Universidades y Unid. de Empleo, Políticas Sociales y Vivienda de Canarias.</p>	<p>Regular la prevención, la intervención y el seguimiento del absentismo escolar y el abandono escolar temprano, establecer estructuras de coordinación y de trabajo en red que posibiliten la concreción de actuaciones desde los ámbitos escolar, municipal y autonómico teniendo en cuenta las obligaciones y competencias específicas de cada uno e implicando a todos los sectores de la comunidad educativa, así como al resto de personas y entidades de la sociedad canaria con responsabilidad en la protección de la infancia</p>	<p>Alumnado de las enseñanzas del 2º ciclo de educación infantil (prevención), primaria y educación secundaria (intervención y control)</p>	<p>-Absentismo escolar. -Tasa de absentismo escolar. -Abandono escolar temprano. -Tasa de abandono escolar temprano. -Ausencias. Corresponsabilidad. -Coordinación. -Falta de asistencia. Intervención educativa. -Prevención. -Retraso. -Salida anticipada. -Sesión de clase. -Familia. -Tercer sector de acción social.</p>	<p>-Tutor. -Departamento de Orientación -Servicios Sociales. -Equipo directivo -Jefatura de estudios. -Comisión de Coordinación Pedagógica (COCOPE). -Consejerías de Educación y Universidades. -Policía Local.</p>	<p>Actuaciones en 4 líneas de actuación: 1. Prevención. 2. Intervención. 3. Seguimiento. 4. Evaluación. Además, de dirigir actuaciones al centro escolar, a los municipios, y al ámbito autonómico.</p>	<p>-Códigos de justificación de faltas, salidas anticipadas y retrasos.</p>	<p>Actuación para comprobar la validez de la información resultante de las anteriores líneas de actuación y, en consecuencia, de la tasa de absentismo. Sin acceso a la evaluación del protocolo.</p>
--	---	--	---	---	---	---	---	--

<p>Plan regional de prevención del absentismo y abandono escolar en la comunidad autónoma de Cantabria. Garantía del derecho a la Educación (s.f.)</p>	<p>Gobierno de Cantabria. Consejería de Educación, Cultura y Deporte. Dirección General de Orientación e Innovación Educativa.</p>	<p>1. Facilitar la incorporación y continuidad en el sistema educativo (experiencias positivas). 2. Controlar de forma efectiva la asistencia y detectar casos de abandono temprano y fracaso escolar. 3. Escolarizar de forma preventiva al alumnado en riesgo de absentismo o abandono. 4. Realizar seguimiento individual de los casos, sobre todo, en periodos de transición. 5. Fomentar respuesta educativa hacia el alumnado en riesgo de absentismo o desescolarizado. 7. Implicar a las familias. 8. Incrementar la coordinación en la intervención. 9. Potenciar las actividades extraescolares.</p>	<p>-Alumnado de etapas obligatorias con asistencia irregular. -Alumnado en edad temprana sin escolarizar y con factores socio-familiares de riesgo. -Alumnado que ha abandonado la escolarización obligatoria en una edad no correspondiente. -Familias, entorno social. -Comunidad educativa.</p>	<p>-Falta de asistencia. -Asistencia irregular. -Asistencia irregular. -Absentismo. -Abandono. -Desescolarización.</p>	<p>-Profesorado. -Equipo directivo. -Estructuras de Orientación. -Servicios de Inspección de Educación. -Servicios municipales. -Servicios sociales. -Servicios judiciales. -Otros servicios. -Comisión técnica regional. -Comisiones técnicas locales. -Equipos técnicos de intervención en absentismo.</p>	<p>3 principios de intervención: -Prevención. -Acción integral y participativa. -Colaboración interinstitucional.</p>	<p>-Equipos técnicos de intervención en absentismo: ámbitos de actuación. -Relación de municipios con comisión técnica local constituida. -Citación a familias/representantes legales. -Informe de derivación a la dirección del centro educativo. -Solicitud del plan individual de intervención. -Notificaciones de advertencia. -Derivación a la comisión técnica regional del plan de absentismo por parte del director/a del centro y por parte de la comisión técnica local o ETIA.</p>	<p>La comisión técnica regional realiza el seguimiento y elabora una memoria anual remitida antes de final de curso a la unidad técnica de orientación y atención a la diversidad. Sin acceso a la evaluación del plan.</p>
--	--	--	--	--	--	---	---	--

<p>Procedimientos para la prevención, intervención y seguimiento sobre el absentismo escolar de la Comunidad de Castilla-La Mancha (2007).</p>	<p>Consejerías de Educación y Bienestar Social de Castilla-La Mancha.</p>	<p>Garantizar la asistencia al centro educativo del alumnado en edad de escolaridad obligatoria, estableciendo actuaciones que anticipen y eviten la ausencia al centro y actuando de forma inmediata cuando se produzca.</p>	<p>Alumnado en edad de escolaridad obligatoria que no asiste con regularidad al centro por diversos motivos.</p>	<p>-Absentismo escolar. -Tipos de absentismo: desescolarización, virtual, falta de asistencia, falta justificada, falta no justificada.</p>	<p>-Comisión local y Comisión de Zona (representante ayuntamiento, de los centros educativos, de los Servicios Sociales básicos, de la APA's) -Comisión regional (2 representantes de la Consejería de Bienestar Social, 2 de Consejería de Educación y Ciencia, y 1 de la Federación Regional de Municipios y Provincias). -Tutor, equipo directivo, departamento de orientación educativa.</p>	<p>Actuaciones en 2 líneas de actuación: 1. Medidas de Prevención (actuaciones integradas simultáneas, sensibilización, organizativas, etc.). 2. Medidas de Intervención y seguimiento (PEC, PGA, Evaluación interna y Memoria anual).</p>	<p>-Informe social. -Informe de solicitud de valoración de los servicios sociales.</p>	<p>Evaluación y seguimiento por parte de la comisión regional. Sin acceso a la evaluación del plan.</p>
--	---	---	--	--	--	--	---	--

<p>Plan específico de Prevención y control del Absentismo Escolar (Castilla y León, 2005)</p>	<p>Consejería de Educación</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Propiciar asistencia al ser un derecho de la educación. 2. Favorecer la permanencia en el sistema. 3. Controlar de forma efectiva la asistencia. 4. Detectar de forma temprana alumnado de riesgo en Educación Infantil. 5. Avanzar la escolarización del alumnado en riesgo en Educación Infantil. 6. Realizar un estrecho seguimiento del alumnado con riesgo de absentismo. 7. Incidir en el seguimiento en los procesos de transición. 8. Organizar programas provinciales de absentismo escolar para coordinar actuaciones. 9. Implicar a familias. 	<p>Alumnado en edad de escolarización obligatoria. Comunidad educativa.</p>	<p>-Absentismo significativo. -Absentismo puntual o esporádico. -Absentismo intermitente. -Descolarización. -Abandono prematuro.</p>	<p>-Tutor. -Familia. -Jefatura de estudios. -Orientación Educativa. -Dirección Provincial de Educación. -Comisión de Absentismo. -Fiscalía de menores. -Policía municipal.</p>	<p>-Conocimiento de la asistencia irregular para informar a la familia. -Si se considera absentismo (4 faltas/también se informa a Jefatura. -Envío Relación Mensual del alumnado a la Dirección Provincial de Educación y al alumnado una ficha de control. -Inspección informada sobre la intervención directa (expediente). -La Comisión de Absentismo Escolar decide la derivación a fiscalía y, si procede, acción policial.</p>	<p>-Ficha control alumnado absentista. -Relación Mensual de Alumnado Absentista (Educación Infantil, E. Primaria, E. Secundaria). -Informe individual de absentismo del centro y por centros. -Informe de absentismo para Fiscalía u otras instancias. -Carta de aviso a la familia. -Carta de aviso de primeras horas y retrasos. -Carta de aviso en E. Infantil. -Carta de matriculación. -Carta de felicitación. -Carta recuerdo comienzo de curso. -Carta notificación al centro. -Carta notificación a la familia por parte de la policía. -Carta de felicitación a la familia. -Notificación de traslado temporal. -Carta de petición de admisión y escolarización temporal. -Convocatoria de la Comisión de Absentismo. -Solicitud y certificado de asistencia escolar.</p>	<p>-La Comisión de Absentismo Escolar recibe faltas mensuales. -Elaboración de la Memoria Anual de Absentismo Escolar remitida a todos los centros. Sin acceso a la evaluación del plan.</p>
---	--------------------------------	---	---	--	--	---	--	--

<p>Protocolo de ámbito de prevención, detección e intervención ante situaciones de absentismo (Cataluña, 2019)</p>	<p>Generalitat de Cataluña. Departamento de Educación.</p>	<p>General: Dotar a los centros educativos de primaria y secundaria de una herramienta para prevenir, detectar e intervenir frente a situaciones de absentismo escolar.</p> <p>Específicos</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Sensibilizar a la comunidad educativa sobre ejercer el pleno derecho a la educación. 2. Fomentar la implementación de medidas de prevención en los centros y en el entorno. 3. Facilitar detección de conductas absentistas. 4. Promover intervenciones para reducir y revertir los procesos de absentismo. 5. Establecer coordinación entre centros y administraciones. 	<p>Alumnado en periodo de escolarización obligatoria.</p> <p>Familias.</p>	<p>-No escolarización.</p> <p>-Absentismo: leve, moderado, grave.</p> <p>-Abandono escolar.</p>	<p>-Ministerio fiscal.</p> <p>-Director del centro.</p> <p>-Profesionales de la salud, servicios sociales y educación.</p> <p>-Ayuntamientos y consejos comarcales.</p> <p>-Inspección educativa.</p> <p>-Dirección general de atención a la infancia y adolescencia (DGAIA).</p> <p>-Comisión de absentismo de ámbito comunitario.</p>	<p>5. líneas de actuación.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Factores de riesgo y acciones de prevención. 2. Factores de riesgo personales y acciones de prevención. 3. Factores de riesgo familiares y acciones de prevención. 3. Factores de riesgo contextuales y acciones de prevención. 4. Factores de riesgo escolares y acciones de prevención. 5. Acciones de re-incorporación al centro. 	<p>-Comunicado del tutor a la familia.</p> <p>-Pautas entrevista al alumno/a y a la familia.</p> <p>-Citación a la familia o tutor legal para una entrevista.</p> <p>-Citación a la familia ilocalizable para una entrevista con el tutor.</p> <p>-Orientaciones carta de compromiso educativo.</p> <p>-Informe a la comisión de absentismo de ámbito comunitario y su notificación a la familia.</p> <p>-Informe de valoración e intervención de la comisión de absentismo de ámbito comunitario.</p>	<p>El tutor es responsable de hacer el seguimiento del caso con la colaboración del equipo educativo y de la familia.</p> <p>Sin acceso a la evaluación del protocolo.</p>
--	--	--	--	---	---	---	--	--

<p>Programa de Absentismo Escolar de la ciudad autónoma de Ceuta (s.f.).</p>	<p>Plan de Actuación del Equipo de Orientación Educativa y Psico pedagógica de Ceuta, dependiente del Ministerio de Educación y Ciencia.</p>	<p>1. Contribuir al derecho de tener un puesto escolar adecuado a sus necesidades. 2. Procurar una asistencia regular a clase en escolarización obligatoria. 3. Incrementar el contacto con las familias y el estudio de las situaciones familiares de riesgo. 4. Establecer cauces de coordinación con todas las entidades implicadas para unificar criterios de intervención.</p>	<p>Alumnado en edad de escolarización obligatoria.</p>	<p>Absentismo escolar. Tipos: absentismo elevado, medio y bajo.</p>	<p>-2 Profesores Técnicos de Formación Profesional de Servicios a la Comunidad del Equipo de Orientación Educativa del Ministerio de Educación y Ciencia. -1 Trabajadora Social del Plan de Empleo de la Delegación del Gobierno.</p>	<p>3 fases: 1. Prevención. 2. Detección. 3. Intervención.</p>	<p>—</p>	<p>-Evolución global del absentismo. -Grado de cumplimiento del Programa. -Implicación de los centros. -Coordinación con las distintas instituciones. -Valoración de los resultados. -Evaluación de las intervenciones. -Agilidad de los procedimientos -Incumplimientos y sus motivos. -Propuestas de innovación. Sin acceso a la evaluación del protocolo.</p>
<p>Protocolo de actuación en casos de absentismo escolar (Comunidad Foral de Navarra, 2014)</p>	<p>Comisión contra el absentismo y abandono escolar del departamento de Educación del Gobierno de Navarra</p>	<p>Establecer procedimientos de colaboración y coordinación interinstitucional en las actuaciones para prevenir, detectar o intervenir en el absentismo escolar y en los casos de abandono temprano.</p>	<p>-Alumnado escolarizado en las etapas de enseñanza obligatoria. -Familias. -Comunidad educativa.</p>	<p>-Absentismo pasivo o inferior Absentismo leve o inicial, grave, muy grave.</p>	<p>-Tutor. -Jefatura de estudios. -Orientación educativa. -Servicios sociales. -Jefatura de la Sección de Protección y Promoción del Menor. -Fiscalía de menores.</p>	<p>3 línea de actuación. 1. Prevención. 2. Detección. 3. Intervención.</p>	<p>-Modelo de carta dirigida a familias. -Expediente alumno/a. -Derivación a servicios sociales: informe individual de absentismo escolar.</p>	<p>—</p>

<p>Protocolo de actuación ante situaciones de absentismo escolar (Comunidad Valenciana, 2021)</p>	<p>Dirección General de Inclusión Educativa. Conselleria de Educación, Cultura y Deporte.</p>	<p>1. Establecer un protocolo para la detección, prevención y la intervención en casos de absentismo escolar, que sistematice y coordine las actuaciones de todos los agentes implicados. 2. Detectar y asegurar intervenciones en los estadios más tempranos, que eviten la cronificación del absentismo escolar. 3. Obtener información actualizada y fiable que permita reconocer las situaciones de absentismo escolar e identificar las circunstancias que lo provocan y lo mantienen. 4. Hacer el seguimiento del alumnado absentista, facilitar su reincorporación al centro educativo y reducir, en consecuencia, el abandono escolar.</p>	<p>Alumnado en edad de escolarización obligatoria.</p>	<p>-Absentismo escolar: intermitente, leve, ocasional. -Alumnado no escolarizado. -Desafección escolar. -Jornada escolar. -Sesión. -Falta de asistencia. -Falta de asistencia injustificada. -Falta de asistencia justificada.</p>	<p>-Equipo directivo (dirección y jefatura de estudios). -Profesorado. -Tutor. -Consejo Escolar Municipal. -Familia. -Fiscalía de menores.</p>	<p>Actuaciones preventivas: encaminadas a incorporar la cultura de la detección temprana, la prevención de las situaciones de ausencia y el trabajo coordinado con los ayuntamientos para garantizar una actuación sistémica y una respuesta comunitaria. 2. Procedimiento de intervención: sistematizar, y adaptar a la realidad de cada centro, los procedimientos contemplados en el protocolo de absentismo. 3. Evaluación y mejora: actuaciones necesarias para hacer un seguimiento estricto de los casos y mejorar la respuesta educativa y comunitaria.</p>	<p>-Registro de comunicaciones. -Compromiso familia-tutor. -Felicitación a la familia y al alumno. -Ficha de comunicación de absentismo escolar. -Carta informativa a la familia/representantes legales. Comunicación de la situación de absentismo a la comisión de absentismo del Consell Escolar Municipal. -Informe de la asistencia del alumnado al centro educativo.</p>	<p>Antes del curso: verificar los expedientes del alumnado de transición. Durante el curso: analizar mensualmente el informe de absentismo del centro. Después del curso: valorar las actuaciones anuales del centro; evaluar la implementación de actuaciones de evolución del absentismo del centro. Emitir la información y comunicar a la inspección; incorporar, si procede, propuesta de mejora en el PAM. Sin acceso a la evaluación del plan.</p>
---	---	--	--	--	--	---	--	--

<p>Plan Regional para la Prevención, Control y Seguimiento del Absentismo Escolar en la Comunidad Autónoma de Extremadura (2007)</p>	<p>Consejería de Educación y Empleo. Junta de Extremadura.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Concretar actuaciones básicas y prioritarias para prevención, control y seguimiento del absentismo. 2. Unificar procesos de intervención y control. 3. Establecer estrategia de coordinación entre las diferentes instituciones implicadas. 4. Establecer formas de seguimiento y evaluación del absentismo y analizar posibles causas. 5. Abordar actuaciones en las zonas de mayor riesgo. 6. Fomentar el respaldo social y comunitario al proceso educativo. 	<p>Alumnado escolarizado en las etapas de enseñanza obligatoria con asistencia irregular o ruptura total con el proceso de aprendizaje.</p>	<p>- Absentismo escolar.</p> <p>- Tipos de absentismo: desescolarización, absoluto, crónico, puntual o intermitente, de temporada, pasivo.</p> <p>- Absentismo significativo.</p>	<p>- Consejería de Educación y Empleo.</p> <p>- Consejería de Bienestar Social.</p> <p>- Servicios Sociales Municipales de los Ayuntamientos.</p> <p>- Equipos Directivos.</p> <p>- Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica.</p> <p>- Departamentos de Orientación.</p> <p>- Inspección.</p> <p>- Equipo docente y, sobre todo, docentes a cargo del estudiante.</p> <p>- Comisiones: de absentismo del centro, zonales y regional para la prevención, control y seguimiento del absentismo.</p>	<p>Actuaciones en 4 líneas de actuación:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Prevención. 2. Intervención y control. 3. Formación y coordinación 4. Seguimiento y evaluación. <p>Además, incluye procedimientos específicos ante casos de absentismo dentro del centro y alumnado no escolarizado que se halle fuera en horario lectivo.</p>	<p>- Comunicación del tutor a la familia.</p> <p>- Comunicación del Jefe de estudios a la familia.</p> <p>- Acta de comparecencia de los padres.</p> <p>- Expediente acumulativo de historial de absentismo del alumno.</p> <p>- Solicitud de colaboración a los servicios sociales.</p> <p>- Notificación a la comisión zonal o SS.</p> <p>- Comunicación de los SS.</p>	<p>- Direcciones Provinciales de Educación supervisarán el Plan Regional en centros y zonas.</p> <p>- Elaboración de un informe provincial, basado en las memorias anuales de los centros y las comisiones zonales.</p> <p>- Comisión Regional presentará una memoria anual.</p> <p>Sin acceso a la evaluación del plan.</p>
--	--	---	---	---	---	---	---	--

<p>Protocolo educativo para la prevención y el control del absentismo escolar en Galicia (s.f.)</p>	<p>Xunta de Galicia. Consellería de Cultura, Educación y Ordenación Universitaria.</p>	<p>Contribuir a garantizar la asistencia a los centros educativos de la totalidad del alumnado en edad de escolarización obligatoria, con la finalidad de abordar medidas preventivas, unificar conceptos y regular y facilitar el procedimiento de control y comunicación de las familias de la asistencia a clase del alumnado y, si se da el caso, guiar en el procedimiento de abrir expediente de absentismo para favorecer la mejora de la calidad educativa y los índices de éxito escolar.</p>	<p>Alumnado en edad de escolarización obligatoria.</p>	<p>-Absentismo. -Protocolo de intervención de absentismo. -Falta de asistencia a clase del alumnado. -Falta justificable.</p>	<p>-Tutor. -Equipo directivo. -Jefatura de estudios. -Comunidad educativa. -Consellería de Educación. -Ayuntamiento. -Inspección educativa.</p>	<p>-Medidas preventivas: generales y prevención de los instrumentos de planificación de los centros educativos. -Control de asistencia a clase y registro de las ausencias: control de la asistencia; justificación de las faltas de asistencia a clase del alumnado; registro de las faltas de asistencia a clase justificadas; seguimiento de las faltas de asistencia del alumnado y su comunicación. -Expediente de absentismo.</p>	<p>-Convocatoria de reunión. -Acta de reunión entre el profesorado tutor y la familia. -Inicio del expediente de absentismo. -Registro de contactos del centro escolar. -Acta de reunión entre jefatura de estudios del centro y la familia. -Registro de cumplimiento de las actuaciones. -Notificación del expediente de absentismo.</p>	<p>-</p>
---	--	--	--	---	---	---	--	----------

<p>Programa para la mejora del éxito educativo, la inclusión social y la prevención del absentismo de La Rioja (2023)</p>	<p>Consejería de Educación, Cultura, Deporte y Juventud de la Comunidad Autónoma de La Rioja</p>	<p>Garantizar la asistencia regular a clase de todo el alumnado en edad de escolarización obligatoria para garantizar su derecho a la Educación, su desarrollo integral y una adecuada adaptación social. Más concretamente:</p> <ol style="list-style-type: none"> Potenciar una prevención y detección temprana. Realizar un seguimiento y control efectivo de la asistencia y del caso. Establecer canales de comunicación entre todos los implicados. Establecer un responsable de absentismo en cada centro. 	<p>Todo el alumnado en edad de escolarización obligatoria.</p>	<p>-Absentismo escolar. -Absentismo continuado. -Abandono escolar temprano. -Fracaso escolar. -Tipos de absentismo: leve, muy grave y sin matricular.</p>	<p>-Equipo docente. -Tutor. -Responsable de absentismo. -Cuerpos de seguridad del Estado. -Servicios Sociales. -Ayuntamiento.</p>	<p>Actuaciones en líneas de actuación:</p> <ol style="list-style-type: none"> Prevención. Detección. Intervención. <p>Fases:</p> <ol style="list-style-type: none"> Medidas preventivas. Intervención en el centro. Tramitación del expediente de absentismo. 	<p>-Criterios para la justificación de las faltas de asistencia del alumnado. -Modelo de carta certificada. -Derivación a servicios sociales de base. - Sanciones. -Contactos con diferentes instituciones.</p>	<p>—</p>
---	--	---	--	---	---	---	---	----------

<p>Plan de actuación ante los casos de absentismo escolar en la Comunidad de Madrid (s.f.).</p>	<p>Consejería de Educación, Universidades, Ciencia y Portavocía de Madrid.</p>	<p>1. Asegurar la asistencia regular a los centros en la etapa de escolarización obligatoria y, como prevención, en educación infantil. 2. Incrementar el contacto con las familias y el estudio de las situaciones familiares de riesgo para articular procedimientos de solución a través de la colaboración entre las instituciones. 3. Fomentar la participación de la infancia y la adolescencia en situación de riesgo social en actividades socioeducativas en colaboración con entidades privadas. 4. Establecer cauces de coordinación con todas las entidades relacionadas para unificar criterios de intervención y prevención del absentismo escolar.</p>	<p>Alumnado escolarizado en etapas de educación obligatoria con asistencia irregular. (no lo específica)</p>	<p>Absentismo escolar.</p>	<p>-Comisión de absentismo escolar (director del centro, representante docente del plan de convivencia, representante del consejo escolar, otros). -Policía Local.</p>	<p>1. Detección del caso. 2. Valoración e intervención desde el centro. 3. Sin éxito, valoración e intervención desde la Comisión de absentismo escolar. 4. Sin éxito, valoración e intervención por la Dirección General de la Familia y el Menor. 5. Sin éxito, creación de expediente sancionador e inculso, denuncia a fiscalía de menores. *Distinción entre población de menos o de más de 50.000 habitantes.</p>	<p>-Informe individual de absentismo escolar del centro. -Informe individual de absentismo escolar de la comisión de absentismo. -Modelo de carta certificada del director a los padres o tutores del alumno/a absentista.</p>	<p>—</p>
<p>Plan de prevención de riesgos socio-educativo en la infancia y adolescencia desde el sistema educativo de la ciudad autónoma de Melilla (2022).</p>	<p>Consejería de Educación, Cultura, Festejos e Igualdad de Melilla.</p>	<p>Prevención, detección y corrección del absentismo escolar de los alumnos en edad de escolarización obligatoria.</p>	<p>Alumnos en edad de escolarización obligatoria.</p>	<p>Reducir el abandono escolar temprano.</p>	<p>Equipo formado por Técnicos Superiores en Integración Social y un/a Graduado/a en Educación Social.</p>	<p>Mediación entre los centros y las familias en los casos de absentismo escolar y desarrollo de las tareas. Coordinar y organizar los recursos que las Administración disponga a los centros y las familias.</p>	<p>—</p>	<p>—</p>

<p>Programa para garantizar el derecho a la educación. Erradicación de la desescolarización y el derecho a la educación en el territorio de Bizkaia (País Vasco, s.f.)</p>	<p>Gobierno Vasco. Departamento de Educación. Política lingüística y Cultura. Diputación Foral de Bizkaia. Departamento de Acción Social. Asociación de Municipios Vascos.</p>	<p>1. Garantizar el derecho a la educación, evitando la desescolarización y el absentismo. 2. Corregir las situaciones de riesgo de distintos niveles de gravedad hacia las necesidades formativas. 3. Fomentar la asistencia de las niñas y niños de 3 a 6 años que estén matriculados/as. 4. Sensibilizar de la gravedad de este tema. 5. Trabajar coordinadamente las distintas instituciones implicadas. 6. Valorar la evolución de la desescolarización y del absentismo escolar, y de las intervenciones que se pongan en marcha.</p>	<p>Alumnado en edad de escolarización obligatoria.</p>	<p>-Desescolarización. -Absentismo. -Tasa de absentismo. -Absentismo acumulado. -Absentismo corregido. -Índice de absentismo.</p>	<p>Funcionamiento de distintas instituciones: 1. Departamento de educación, política lingüística y cultura: centros educativos, delegación territorial, viceconsejería de educación, ayuntamientos. 2. Diputación foral de Bizkaia (departamento de acción social): Servicio de la Infancia.</p>	<p>-Equidad. -Prevención. -Trabajo en red. -Agilidad-flexibilidad. -Seguimiento y evaluación. -Desarrollo de posibilidades y bienestar.</p>	<p>-Modelo de ficha de notificación. -Pautas elaboración del plan de intervención. -Modelos de carta de derivación. -Hoja de registro mensual de absentismo.</p>	<p>Realizada por la comisión formada por representantes de cada institución implicada es la encargada de realizar el seguimiento-evaluación. Reunión, como mínimo, una vez durante el trimestre con la posterior emisión de un informe. Sin acceso a la evaluación del protocolo.</p>
--	--	--	--	--	--	--	---	---

<p>II Plan regional de prevención, seguimiento y control del absentismo y abandono escolar en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. (2013)</p> <p>(ya se diseñó el I Plan en 2010).</p>	<p>Consejería de Educación, Formación Profesional y Empleo de la Región de Murcia.</p>	<p>1. Prevenir el absentismo y el abandono escolar mediante programas y medidas que promuevan la escolarización, la asistencia y la participación del alumnado.</p> <p>2. Coordinar acciones entre administraciones y entidades públicas y privadas para adoptar medidas necesarias, realizar seguimiento y control.</p> <p>3. Establecer estrategias coordinadas de prevención y seguimiento del absentismo y abandono escolar.</p>	<p>Alumnado de las enseñanzas del 2º ciclo de educación infantil (prevención), educación primaria y educación secundaria (intervención y control).</p> <p>Además de familias, entorno social del alumno, centro escolar y comunidad educativa, e instituciones locales y regionales.</p>	<p>Absentismo escolar.</p>	<p>—</p>	<p>Actuaciones en 4 líneas de actuación:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Actuaciones de Prevención. 2. Actuaciones de Intervención, control y seguimiento. 3. Actuaciones de formación y coordinación. 4. Actuaciones de análisis y evaluación. 	<p>—</p>	<p>Seguimiento de este a través de la Mesa Regional de Absentismo y Abandono Escolar.</p>
--	--	--	--	----------------------------	----------	---	----------	---

<p>Protocolo de Intervención en Absentismo Escolar de Sevilla (Andalucía). (s.f.)</p>	<p>Plan Municipal de Absentismo Escolar y Comisión Municipal de Absentismo de Sevilla</p>	<p>Desarrollar estrategias de actuación conjunta en base a una intervención conjunta por la coordinación de centros educativos, ayuntamientos y entidades del entorno, así como la familia.</p>	<p>Alumnos en edad de escolarización obligatoria.</p>	<p>Absentismo escolar.</p>	<p>-Tutor. -Equipo directivo. -Departamento o Equipo de Orientación Educativa. -Policía local. -Servicios Sociales. -Subcomisión técnica municipal de absentismo. -Comisión provincial de absentismo.</p>	<p>Proceso de intervención ante casos escolarizados y no escolarizados y dividiendo las tareas por subcomisiones dentro de la comisión provincial de absentismo.</p>	<p>-Protocolo de colaboración entre centro educativo y servicios sociales. -Carta del centro a la familia. -Carta de citación a las familias por parte de SS. -Informe de intervención sociofamiliar. -Seguimiento del absentismo escolar. -Potestad de la Policía Local. -Actas de entrega del menor. -Informe del padre o tutor legal, de los SS Municipales, y de la Policía Local.</p>	<p>—</p>
---	---	---	---	----------------------------	---	--	--	----------

3



*Internacionalización de la educación
y de los docentes. Un análisis a partir
de la movilidad docente en escuelas
binacionales de Argentina*

*Internationalization of teaching education An analysis
based on teacher mobility and internationalization
experiences in binational schools in Argentina*

Liliana Mayer*

DOI: 10.5944/reec.45.2024.37945

Recibido: 15 de julio de 2023

Aceptado: 9 de abril de 2024

*LILIANA MAYER: Dra. en Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Investigadora Adjunta del Consejo Nacional de Investigaciones en Ciencia y Técnica (CONICET), con sede en la Universidad Nacional de Misiones (UNaM). Profesora de la Universidad Abierta Interamericana (UAI) y de la Universidad Tecnológica de Miami (MTA). **Datos de contacto:** E-mail: lzmayer@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7364-4048>

Resumen

Este artículo busca analizar las razones por las que los colegios binacionales albergan como parte de su plantilla a profesores internacionales, por un lado, y por el otro, las razones que hacen que los extranjeros residentes en Argentina trabajen en colegios de su propio país de origen. Desarrollamos un diseño de casos múltiples para predecir similitudes o contrastes a partir de argumentos que expliquen estas diferencias (Yin, 2003) y realizamos 15 entrevistas en profundidad a agentes educativos -docentes y autoridades- de colegios binacionales, entre 2017 y 2020. Se analizan diferentes mecanismos de contratación entre docentes extranjeros, a saber: «docentes de carrera», reclutados a través de redes específicas, y docentes extranjeros residentes en Argentina. Mientras estos últimos reciben su salario en moneda local y según parámetros nacionales, los primeros gozan de privilegios económicos similar al cuerpo diplomático. A partir de estas divisiones, el artículo indaga las razones por las que las escuelas binacionales contratan a docentes extranjeros y las razones por las que deciden trabajar en estas escuelas. Todos los agentes extranjeros juegan un papel que no sólo debe entenderse en términos de aproximación de dos culturas, sino también a las formas en que los agentes integran sus prácticas profesionales en las escuelas, incorporando así elementos exógenos a las tradiciones locales. Una de las principales razones de esto es el ethos escolar, muy en línea con la diplomacia cultural, y las condiciones de trabajo que estipula cada institución. Otra razón es que este geo-reposicionamiento de la jerarquía docente marca unos límites al crecimiento o al menos al imaginario de crecimiento de los locales y deja un espacio disputado pero abierto para que desembarquen los docentes foráneos. Concluimos que las escuelas binacionales tienden a legitimar su valor agregado a través de la contratación de docentes extranjeros. A su vez, ellos encuentran bases sólidas para una trayectoria exitosa, otorgada por su lugar de nacimiento, y luego por las credenciales generadas en sus países de origen, que como muestra el artículo, se traducen en ventajas para el desarrollo de proyectos institucionales y educativos específicos.

Palabras clave: internacionalización; docente; escuela; secundaria

Abstract

This article seeks to analyze the reasons why binational schools house foreign native speakers' teachers as part of their staff, on the one hand, and on the other, the reasons that make foreign residents in Argentina, work in schools of their own country of origin. We developed a multiple case design to predict similarities or contrasts based on arguments that explain these differences (Yin, 2003) and conducted 15 in-depth interviews with educational agents -teachers and authorities - from binational schools, between 2017 and 2020. This is carried out mainly from the different contracting mechanisms between foreign teachers, namely: "career teachers", recruited through specific networks, and foreign teachers residing in Argentina. While the latter receive their salary in local currency and according to national parameters, the former enjoy economic privileges similar to diplomatic corps. Based on these divisions, the article investigates the reasons why binational schools recruit foreign teachers and the reasons why they decide to work in these schools. All foreign agents play a role not only to be understood in terms of the possibility of bringing two cultures closer together, but also to the ways in which agents integrate their professional practices in schools, thus, incorporating exogenous elements to local traditions. One of the main reasons for this is the school ethos, closely in line with cultural diplomacy, and the working conditions that each institution stipulates. Another reason is that this geo-repositioning of teachers' hierarchy marks some limits to the growth or at least the imagery of growth of the local ones and leaves a disputed but open space for the foreign teaches to land. We conclude that binational schools tend to legitimate their added value through the hiring of foreign teachers, and foreign teachers find solid ground for a successful career path, granted by their place of birth, and then by the credentials derived from educational paths, that as we show on the article, held several advantages for the development of specific institutional and educational projects.

Keywords: Teacher; internationalization; secondary school

1. Introducción

Los procesos de internacionalización de la educación han ganado visibilidad en la literatura e investigación en los últimos años. Por un lado, los sistemas educativos nacionales se han tornado significativamente internacionales (Hayden, 2010), ante un mundo interconectado donde emergen conceptos como ciudadanía global y donde las organizaciones internacionales juegan un rol crucial dentro de los sistemas educativos nacionales. Por otro lado, dentro de lo que es la educación obligatoria, la cantidad de escuelas que se internacionalizan a través de distintas modalidades, se ha incrementado de manera sustantiva, dentro de las peculiaridades y limitaciones de cada caso nacional. Esto sucede no solo como consecuencia de los procesos de movilidad educativa y académica (Catalano y Mayer, 2023), sino también ante las premisas que la educación internacional ha cambiado y que los procesos educativos nacionales están investidos en intereses internacionales y de actores y agencias transnacionales.

Como todo concepto, la internacionalización de la educación es objeto de disputa (Bunnell, 2008; Resnik, 2012). Dentro de las principales líneas divisorias, se encuentra el debate respecto de si este proceso es consecuencia de una orientación impulsada por el mercado, por marcos ideológicos precisos y/o por políticas educativas tendientes a ello. Más allá de estos debates, en la práctica, la educación internacional se manifiesta a través de varios canales: el curriculum formal, que tiende a internacionalizarse, pruebas estandarizadas y en consecuencia, procesos de gobernanza y gerenciamiento educativo que se modifican a la luz de estos procesos (Hill, 2007).

Bajo cualquiera de estas perspectivas, y priorizando los diferentes ejes de análisis que se abren a la luz de estos procesos, la internacionalización de la educación no puede pensarse de manera independiente a los actores que la realizan. Por un lado, los estudiantes y por el otro y particularmente, los agentes educativos: profesores, coordinadores y directivos. De manera específica, los agentes educativos cumplen un rol central, si entendemos siguiendo los lineamientos de Ball (2012) que son ellos quienes a través de la puesta en práctica de sus prácticas interpretan, definen y redefinen, según sus distribuciones desiguales de poder, las políticas y lineamientos educativos. De esta manera, la política pasa a ser comprendida entonces como un proceso sujeto a diversas interpretaciones de los agentes que adquiere singularidades dentro de cada institución a partir de las distintas formas de ponerla en práctica, siendo necesario para su análisis tener en cuenta no solo sus textos, sino también los complejos procesos discursivos en los que son configuradas, los contextos que las mediatizan y los modos en que son traducidas institucionalmente.

En este sentido, podemos decir que la escuela supone un «trabajo sobre el otro» (Dubet, 2006), y que de los proyectos institucionales y márgenes de negociación arriba mencionados derivan diferentes expectativas, métodos, modos de gestión de la clase, concepción del aprendizaje, del orden, del trabajo, de la cooperación, y, en consecuencia, van dando lugar al ejercicio de este oficio en la dinámica de cada institución escolar.

Entre las particularidades de Argentina y las generalidades de la educación internacional en escuelas binacionales en la región y en el mundo: alcances, similitudes y diferencias

Los procesos de internacionalización de la educación obligatoria se observan, tanto a nivel nacional, siendo el caso de Argentina el que nos ocupa, como a nivel global a través de dos mecanismos principales. Por un lado, las escuelas binacionales (Giovine y Mataluna,

2022; Mayer, y Gottau, 2022 y 2023; Gottau y Mayer, 2021) que pertenecen al sistema educativo donde se encuentran territorialmente y al mismo tiempo a un segundo Estado y sistema educativo. Luego, por el otro lado, instituciones pertenecientes a la Red del Bachillerato Internacional (IB). Este tejido fue analizado en artículos anteriores (Mayer, 2020; Mayer, 2023, Mayer y Gottau, 2022) y tiene como particularidad que se trata de un entramado de escuelas diversas, que adhieren a los requerimientos del IB. Ser escuela del «mundo IB» no solo consiste en exámenes estandarizados que los estudiantes deben rendir, sino una serie de acuerdos institucionales, supervisiones y normativas para la cotidianeidad escolar a la que las instituciones deben adherir y pueden o no, ser escuelas binacionales (Mayer, 2020 y 2024). En Argentina, tanto las escuelas del «mundo IB» como las binacionales, son instituciones asociadas a públicos de *elite* (Bourdieu, 2000) y la pertenencia a un segundo Estado se asocia a las grandes potencias mundiales y a procesos de *occidentalización* de la educación. Esto ya esconde una diferenciación con otro tipo de instituciones, del subsistema estatal, biculturales: en el continente latinoamericano, existen escuelas binacionales orientadas a la reivindicación de las culturas, lenguas, prácticas y tradiciones de pueblos originarios. Lejos de estar consideradas como escuelas de elite, se las encuentra en ámbitos rurales y/o de frontera (Hecht, 2023), albergando a públicos desaventajados y muchas veces, vulnerados.

En este sentido, para el contexto mexicano, Romaine (1999, citado en Kfir y Alfaero, 2019) define esta diferenciación como bilingüismo o biculturalidad «folk» y las escuelas bajo nuestro análisis, que corresponden con potencias europeas, como binacionalismo o biculturalidad de «elite», marcando una clara diferenciación y estableciendo una correlación de fuerzas. Si bien ambos tipos son para minorías, el segundo adquiere una fuerza mayoritaria, al responder a relaciones de poder y prestigio (Lethaby, 2003, citado en Kfir y Alfaero, 2019) que por el contrario, carece la modalidad «folk». La modalidad de biculturalidad de elite, tiene un fuerte componente de «demanda» de los padres y comunidad educativa que enfatiza esta diferenciación, en tanto la pertenencia a los programas de elite o *mainstream* son deseados y los otros, relegados (McGuire, 1996; Kfir y Alfaro, 2019).

Otra característica que muestra la correlación de fuerzas tiene su ancla en las dimensiones geopolíticas de las escuelas binacionales mainstream o de elite: los profesores extranjeros que se trasladan a otros países para enseñar, son de los países a los que pertenece la Red de Escuelas. Estas movi­dades, rara vez suceden en un sentido contrario: es decir, profesores locales -en este caso argentinos- con contratos similares para trabajar en escuelas de los segundos Estados a los que pertenecen.

En este marco, en este artículo se analizarán las experiencias y perspectivas de docentes extranjeros que se desempeñan en escuelas binacionales en Argentina. Con este término, nos referimos a escuelas que, además de pertenecer al sistema educativo nacional local, forman parte de las redes de escuelas en el exterior de otro país. En el caso de Argentina, estas instituciones pertenecen a redes de los países centrales europeos: Alemania, Francia e Italia, lo cual las asocia a cuestiones de geopolítica internacional. Estos países, dan soporte financiero a sus instituciones educativas en el exterior, que, en el caso argentino, pertenecen al subsistema privado de educación (Gottau y Mayer, 2021; Mayer, 2020). Además, la presencia se manifiesta a través de la intervención en las mallas curriculares: estas escuelas, cumplen con todas las normativas del país donde están ubicadas -en este caso, Argentina- pero agregan contenidos y materias que vuelven sus titulaciones homologables con los segundos países a los que pertenecen, facilitando la

movilidad educativa de sus estudiantes, tanto para continuar en los niveles de educación obligatoria como universitarios (Mayer y Catalano, 2018; Catalano y Mayer, 2023). Esto es un aspecto fundamental, ya que estas instituciones nacieron para albergar a públicos migrantes: familias con hijos en edad escolar que por diversos motivos, debían irse de su país de origen, ya sea de manera temporal o definitiva, pero querían conservar su arraigo a sus *valores* y conocimientos patrios, ya sea para retornar o para conservar capitales culturales específicos, propiciando lo que en otro lugar, nos hemos referido como integración diferenciada, sosteniendo en sus orígenes una relación centro- diáspora¹ (Mayer y Schenquer, 2014). Estas instituciones datan, en promedio, de más de cien años desde su fundación (Day y Banfi, 2005; Silveira, 2006,). Las escuelas de las comunidades extranjeras a las que nos referimos tienen su contraposición en las de la comunidad británica. En Argentina estas últimas tuvieron desde sus inicios políticas de apertura y conexión con el público local, sin generar lazos necesariamente en los términos que si lo hicieron las de las demás nacionalidades. Tampoco pertenecen a redes de escuelas británicas en el exterior, a diferencia de lo que puede ser en otros países. En un relevamiento de las redes de escuelas binacionales e internacionales, Celik (2022) describe las principales agencias existentes: por un lado la Agencia de Escuelas en el Extranjero de Alemania (ZFA por sus siglas en alemán), la Agencia de Educación Francesa (AEFA) y la Red de Escuelas Italianas. A esto suma la British Schools Overseas (BSO), que como dijimos, en Argentina adquiere otra modalidad. El autor menciona además dos redes más recientes y ausentes en nuestro país: la red china de Educación de Confucio, originaria solo para educación superior y luego expandida a los niveles obligatorios, y la red de Turquía, sin presencia en el continente latinoamericano aún, tal vez por su creación reciente. A estos entramados -enteramente nacionales- podemos sumarle iniciativas como las Red de escuelas Maple Bear, que se trata de una participación público privada oriunda de Canadá, con una inserción en algunos países de la región, no así en Argentina. Aquí se trata del Estado canadiense en conjunto con algunos fondos privados propiciando certificaciones y experiencias educativas internacionales. Sacando este tipo de configuraciones -que en sus alianzas tienen componentes privados, como bien lo remarca Celik (2022), estamos frente a una paradoja: las redes de escuelas binacionales son creadas por Estados nacionales, que luego se insertan en el exterior, en el sector privado. Las instituciones colaboraron en un principio con un proceso de inclusión diferenciada (Mayer y Schenquer, 2014) de sus ciudadanos en el extranjero y luego se tornan dispositivos o «escuelas de refugio» (Bourdieu, 1997) para sectores medios altos que no desean compartir un espacio educativo con otras categorías sociales. En Brasil se encuentran instituciones de creación «reciente» que directamente nacen con esta función.

Más allá de las especificidades de cada red y de su inserción según el país receptor, Celik da cuenta del proceso de crecimiento de estos entramados educativos y de las modificaciones en su público: mientras que en los inicios y mediados siglo veinte albergaban en más de un 80 por ciento a expatriados, a partir de la década de los ochenta situación se modifica. Según datos de la ISC (2021), para el año 2000 había 2584 binacionales a nivel mundial, que albergaban 969 mil estudiantes, involucraban a 90 mil agentes educativos y erogaciones por cinco billones de dólares. Para el año 2020, el número de escuelas se

1 Con este término nos referimos a la dispersión de una población más allá de su territorio y límites fronterizos hacia nuevas geografías, idiomas, tiempos y culturas. El concepto de diáspora configura también una instancia de importación en la sociedad de acogida, que luego se verá reflejado en prácticas y discursos en la conformación local

eleva a 11600, con seis millones de estudiantes y más de 550 mil agentes educativos, generando erogaciones por más de 54 billones de dólares.

2. Trabajo en el exterior e internacionalización docente: ¿qué, cómo y dónde?

En Argentina, los procesos migratorios forman parte de la historia de la conformación del Estado Nación (Mayer, Perazzo, Vazquez y Vommaro, 2020). De manera tal que, en las instituciones educativas, fue común la presencia de docentes extranjeros, desde la conformación del sistema educativo nacional en adelante (Mayer y Gottau, 2023). Sin embargo, son las escuelas binacionales las que más cuentan con la presencia de agentes educativos en sus planteles.

Como dijimos líneas arriba, estas escuelas se relacionan desde sus inicios con comunidades migrantes, aunque con su propio desarrollo fueron generando procesos de apertura y reconfiguración hacia los públicos locales, adaptándose a los cambios sociales generales y a los educativos en particular. Diferentes trabajos (Mayer y Schenquer, 2014; Mongiello, 2012) muestran que es a partir de la década de los ochenta que estas escuelas *comunitarias* dejan de albergar de manera mayoritaria a descendientes de inmigrantes, para diversificar su audiencia, al punto de muchas veces no encontrar el público específico que les dio origen en sus filas, para reconvertirse en escuelas de elite. Si bien acordamos con la literatura local que las elites en Argentina se conforman de manera diferente a las de otras latitudes (Tiramonti y Ziegler, 2008), lo cierto es que al igual que en otros países, estos sectores apuestan a la educación como proceso de reafirmar posiciones y acumulación de ventajas intergeneracionalmente (Larrondo y Mayer, 2018). En esta línea, Mills (1956), fue uno de los primeros en señalar que las escuelas de elite son la agencia más importante para transmitir tradiciones, valores y regulaciones para acceder a la riqueza. Bourdieu (1998; 2016), entiende que las elites no son grupos homogéneos, sino diversos, algo que se refleja en los distintos comportamientos, intereses y decisiones que podemos ver reflejadas entre otros, en la elección de escuelas.

Las escuelas binacionales ofrecen además de un vínculo estrecho con el segundo Estado al que pertenecen, una fuerte tendencia a la internacionalización. Para el caso argentino, esto se cristaliza en su Currículum diversificado que como dijimos anteriormente, a lo establecido por el sistema educativo argentino, agregan contenidos y asignaturas que generan relaciones transnacionales. A ello hay que sumar las condiciones y marcos normativos específicos de la Red Extranjera de Escuelas del país al que también pertenecen, teniendo una doble pertenencia. Y para esto, los agentes educativos son esenciales. Estas escuelas ofrecen los tres niveles de educación obligatoria según la normativa local -inicial, primario y secundario- de manera tal que los agentes educativos extranjeros están dispersos en las distintas instancias institucionales. Estos cuentan con tres mecanismos principales de acceso a las escuelas. El primero se refiere a lo que llamaremos «docentes de carrera», es decir, a los agentes educativos que pertenecen a la Red de Escuelas en el Exterior en cada uno de estos países. Son reclutados y enviados a diferentes destinos por períodos de tiempo definidos, de forma análoga al cuerpo diplomático, y muchas veces ocupan puestos de dirección. Luego, en segundo lugar, y con diversas heterogeneidades dentro de este grupo, se encuentran los residentes de esos países en Argentina, quienes han llegado al país por distintas razones, muchas veces ajenas a fines educativos, pero

por diversas razones relacionadas con sus trayectorias profesionales, se insertan en ellas. En tercer lugar, se encuentran los docentes practicantes: estudiantes de pedagogía y de profesorado de universidades de los países a los que las escuelas pertenecen que realizan prácticas por un semestre en la institución.

Luego están por supuesto los profesores locales. Son los agentes escolares argentinos e hispanohablantes, nacidos, criados y educados principalmente en Argentina, por las tradiciones y perspectivas pedagógicas y escolásticas argentinas (Banfi, Rettaroli y Moreno, 2016).

Por lo tanto, estas escuelas privadas cuentan con un personal heterogéneo que incluye una planta mixta, de extranjeros y locales. Por lo general, los últimos son mayoría, mientras que la primera categoría, como veremos a lo largo de nuestro trabajo, contiene subgrupos que consisten en menos agentes escolares que solo enseñan en el segundo idioma de la escuela. Es decir, mientras los profesores extranjeros o internacionales imparten materias relacionadas con la segunda lengua o en materias en esa lengua, el resto de materias se desarrollan en español. Esta mezcla de nacionalidades, trayectorias profesionales y biografías aporta más heterogeneidad al personal institucional que la heterogeneidad habitual existente en otras escuelas.

La internacionalización de docentes, si bien es minoritaria, tiene peso específico dentro de las dinámicas institucionales. Y a su vez, tiene su correlato en la propuesta de internacionalización que las escuelas ofrecen a sus estudiantes, en particular en el nivel secundario. Para esto, se incluye en sus mallas curriculares la realización de programas y exámenes internacionales y de sus propios países, que habilitan los estudios superiores en el exterior (Mayer, 2019; Mayer y Catalano, 2018).

Como hemos dicho, estas instituciones pertenecen al subsistema de gestión privada, que posee una gran heterogeneidad y desarrollo en Argentina en general y en la región metropolitana de Buenos Aires (AMBA)², donde estas escuelas están insertas (Mayer y Gottau, 2022; Gottau y Mayer, 2021). Este subsistema cuenta con diferentes propuestas educativas (Braslavsky, 1989; Tiramonti, 2008) que conforman distintos circuitos o segmentos escolares. A su vez, el desarrollo de este subsistema es previo a la emergencia de los discursos neoliberales (Morduchowicz, 2001), ya que diversos procesos que comienzan en la década de los sesenta van empoderando a este sector hasta albergar en la actualidad, un 30 por ciento de la matrícula a nivel nacional, porcentaje que asciende al 50 por ciento en el AMBA (Morduchowicz, 2005; Narodowski y Andrada, 2002).

Más allá de su ámbito de gestión y del público al que atiende, la escuela es un colectivo legítimo al que determinados actores sociales otorgan -en mayor o menor medida- cierta entidad y especificidad. Así, las instituciones escolares son espacios de lucha y disputa de poder más que una reproducción irreflexiva de las normas vigentes (Ball, 1989). Las escuelas suelen ser entendidas como instituciones que reciben una doble influencia: interna, a través de las actividades de los docentes, director, padres y alumnos, y externa a través de las regulaciones y configuraciones locales (Delvaux y van Zanten, 2006). Sin embargo, como analizaremos, las escuelas de gestión privada tienen mayores márgenes de autonomía (Morduchowicz, 2001), donde muchos aspectos son decisiones que son

² El área metropolitana de Buenos Aires (AMBA) comprende a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y a los 40 municipios colindantes a ella. Si bien conforman un área de apariencia unificada por los intercambios y flujos que entre estos distritos se producen (Mayer y Gottau, 2022; Gvitz y Mayer, 2021) cada localidad posee su propia autonomía política. Por un lado la Ciudad de Buenos Aires con su gobierno autónomo y luego los municipios con sus intendencias que responden al gobierno de la Provincia de Buenos Aires.

consecuencia de las dinámicas propias de las escuelas, en el marco de la política educativa nacional. Este margen de autonomía de toma de decisiones es mayor cuando las escuelas no reciben financiamiento estatal, como es el caso de las analizadas (Gottau y Mayer, 2021).

3. Metodología

Para llevar a cabo esta investigación, hemos desarrollado un diseño de casos múltiples, que según Yin (2003) puede usarse para predecir similitudes o contrastes con base en argumentos que expliquen estas diferencias. De ahí que Eisenhardt (1989) conciba un estudio de caso contemporáneo como «una estrategia de investigación dirigida a comprender las dinámicas presentes en contextos singulares». Los objetivos generales son analizar las formas en que se estructuran las escuelas binacionales, así como su doble pertenencia. De ahí derivan otros objetivos relacionados con los agentes institucionales que las habitan (docentes y autoridades) y el público atendido: los estudiantes. Para este trabajo, seleccionamos 15 entrevistas en profundidad (Saltalamacchia, 1992) con agentes educativos -docentes y autoridades de las diferentes categorías de docentes extranjeros- entre 2017 y 2020. A diferencia de quienes llegaron en los últimos años del siglo XIX, que trabajaron en el sistema estatal, los docentes que forman parte de la investigación participan en el subsistema privado, donde las escuelas pueden designar a su personal con varios procesos de contratación mientras que en el subsistema estatal, los docentes deben pasar por un procedimiento de homologación que se basa en el mérito. En cuanto a antigüedad, titulación, formación, entre otros, a los docentes se les asignan unos créditos que se utilizan para conseguir una primera posición en el ranking. Cada vez que hay una plaza de profesor a cubrir, se llama primero a los que tienen más créditos.

Además de las entrevistas, también hicimos algunas observaciones de clase y análisis de documentación institucional. Según nuestro trabajo de campo, Argentina cuenta con 10 colegios binacionales, todos ubicados en el AMBA, donde reside más de un tercio de la población. En términos generales, la oferta escolar binacional se ubica en los barrios de mayor poder adquisitivo de la ciudad y/o en los distritos suburbanos de la zona norte. A diferencia de los suburbios del sur y del oeste, estrechamente asociados a los trabajadores de cuello azul, el área norte es un continuo económico, social y cultural con la Ciudad (Mayer y Gottau, 2022; Gottau y Mayer, 2021).

4. Resultados

4.1. Las escuelas, los profesores y las prácticas educativas

En una entrevista con una docente italiana que trabaja en el colegio oficial de ese país en Argentina, ella narra las diferencias entre los distintos tipos de contratación y rangos que existe en esa institución:

«La escuela tiene muchos profesores extranjeros. Pero con diferentes condiciones de contratación. Hay quienes son como yo [extranjeros residentes en Argentina] que buscando trabajo empezaron a trabajar en la educación. Nuestro salario es como el de los locales, o un poco más alto, difícilmente. Luego están los que vienen del sistema docente oficial [de Italia], esos son los que yo llamo 'los virreyes': con salarios en euros y

muchos beneficios, están exentos de diversas tareas y obligaciones. Son los favoritos de las escuelas, los «intocables», aunque sean muy pocos, tienen un trato y relevancia especial y una gran influencia en las autoridades, particularmente en temas pedagógicos».

Lejos de ser una perspectiva aislada, esta visión es compartida por otra docente que se desempeña en una escuela binacional argentino- alemana:

«Ellos piensan [la pedagogía y la didáctica] de la misma manera que el director. Aquí [en Argentina] las cosas [en cuanto a pedagogía y didáctica] son diferentes, menos duras, que me gustan más. Pero eso ayuda a la directora a orientar un camino, aunque sea con pocos profesores. Pero eso no significa que lo tomemos».

Durante gran parte del siglo XX predominó en la Argentina un sistema monopólico estatal regulado, financiado y administrado por el Estado, en los últimos cincuenta años puede observarse un paulatino proceso de desregulación del sector privado (Andrada, 2008; Narodowski & Andrada, 2000; Narodowski, 2002; Perazza, 2011) cuya resultante ha sido la configuración de un sistema compuesto por un subsector estatal y un subsector privado que operan bajo lógicas y márgenes de autonomía diferentes (Gottau y Mayer, 2021). Al respecto, Gamallo (2015) argumenta que desde la década de 1990, cuando se incorporó a la legislación nacional el nombre de «escuelas públicas de gestión privada», las escuelas privadas se asemejan cada vez más a las públicas. También se produce un traslado de la gestión escolar a las provincias -a partir de la década de 1970- y se consolida un sistema de polarización social y masificación educativa, con un sistema cada vez más polarizado. Sin embargo, a diferencia de la realidad de otros países, particularmente de Chile, la participación del subsistema privado en Argentina no parece ser el resultado deseado de la política educativa (Morduchowitz, 2002; Ball y Youdell, 2009), sino más bien la reconversión de la gestión privada las escuelas «cada vez más parecidas a las públicas» monopolizaron la matrícula, dando cuenta de un componente sociológico de la población, donde la migración al sector privado se registra incluso en los quintiles más bajos de la sociedad, en particular de 2003 a 2011, donde la participación en la matrícula privada del quintil 2 creció 11 puntos.

Dentro de las lógicas que operan entre los dos subsistemas, encontramos diferentes márgenes de autonomía: si bien las escuelas de gestión privada deben acatar las normativas nacionales y jurisdiccionales -la malla curricular- la posibilidad de agregar contenido extraprogramático y la lábil y variable supervisión que poseen, les otorga mayor independencia, en particular cuando se trata de instituciones sin financiamiento estatal. Por ejemplo, y algo que será crucial para nuestro análisis, las escuelas de gestión privada pueden elegir su staff a través de contrataciones directas -avisos publicitarios, consultoras, etc.- mientras que en las de gestión estatal operan mecanismos de concursos docentes con letras chicas provistas por cada jurisdicción. Esto deviene, como se ha descrito en varias oportunidades (Beech, Guevara y Del monte, 2018; Mayer y Gottau, 2023) en trayectorias docentes más estáticas o «chatas» en el sector estatal mientras que en el privado, está sujeta a leyes de mercado y a la posibilidad de injerencia de agencias internacionales, como en el caso que nos ocupa.

Pero existen además otros factores que le otorgan mayor autonomía a las instituciones privadas, que trascienden lo específicamente normativo. En su análisis sobre las reformas educativas emergentes del Consenso de Washington en la década de los

noventa y principios de este milenio, Beech y Barrenechea (2011) sostienen que el caso argentino puede considerarse como el «cisne negro», en el sentido que muchas de las reformas puestas en prácticas en otros países de la región y del mundo, no pudieron llevarse a cabo en Argentina. Esta es una particularidad del país, ya que como sostienen otros autores (Heyneman, 2022; Karatas, 2022), ya que en otros países estas reformas se volvieron un cuasi monopolio de modelo educativo.

Un aspecto central a tener en cuenta en nuestro análisis tiene que ver con la correlación de fuerzas y la fuerte oposición a las reformas que impulsaron los sindicatos docentes y de trabajadores de la educación, así como el campo académico, que si bien no fueron obstáculo para nuevas leyes y ciertas modificaciones del sistema educativo nacional, sí pudieron anteponerse frente a otras, acompañados también por una opinión pública mayoritaria en sus reclamos y perspectivas. En este sentido, en Argentina, la educación neoliberal o pro mercado, como la denominan Beech y Barrenechea (2011) no pudo imponerse fácilmente en Argentina, en comparación con otros países. En particular, la principal resistencia se encontró en el subsistema estatal, donde la lucha a la mercantilización de la educación hizo -y continúa haciendo- mella. De hecho, no sorprende que los distritos gobernados por la alianza de centro- derecha Juntos por el Cambio, en particular la Ciudad de Buenos, gobernada por ese sector hace más de 16 años, es donde se trata de imponer, con resistencia de los sectores y sindicatos docentes medidas que tiendan a la educación pro- mercado.

Ahora bien; que en términos mayoritarios los agentes educativos tiendan a oponerse a reformas curriculares, eso no quiere decir que abarque la totalidad de los agentes y sectores implicados. Como hemos descrito en otro lugar (Gottau y Mayer, 2021), las escuelas de gestión privada, en particular aquellas que no reciben financiamiento estatal -dentro de las que se encuentran las instituciones binacionales- son aquellas con mayor margen de autonomía para agregar contenidos y asignaturas por fuera de los requerimientos básicos y establecidos por la normativa vigente. Es más, muchas veces este tipo de convenios es el sustento para llevar adelante esas inclusiones que si bien no se oponen abiertamente a la normativa nacional, pueden incorporar perspectivas y asignaturas que trabajan los contenidos desde otras ópticas pedagógicas. Así, lo afirmaban autoridades de estas instituciones. Por un lado, una directora nos dice:

«Acá además se trabaja con otros contenidos y perspectivas. Por ejemplo, emprendedorismo, cosas más modernas... hay que buscar innovación por algún lado, ¿viste?»

En este sentido, el director de una de las escuelas alemanas nos cuenta, cuando le preguntamos sobre los valores institucionales:

«Nosotros tenemos que presentar dos Proyectos Institucionales. Uno para el país [Argentina] y otro para Alemania. Algunas cosas coinciden, como el valor por la diversidad cultural, la tolerancia, etc., pero en otras cosas es diferente, en lo que hace a las visiones pedagógicas y otros temas, puede haber diferencias».

Sobre esto, otro director general nos dice:

«Esto que ves en la entrada de Deutsche Schule [Escuela Alemana] es puro marketing. Nosotros somos una escuela argentina. Eso tiene que ver con la historia y cultura de la escuela, pero puede haber otras escuelas de la Red

[de Escuelas Alemanas en el Exterior], donde sea al revés: que «gane» lo que quiere Alemania».

Y en efecto, cuando entrevistamos al director de otra escuela, que, por otra parte no habla español, decía:

«Claro que tenemos que regirnos por la ley argentina, pero lo que quiere Alemania es muy importante. Tenemos muchas capacitaciones [pedagógicas] y nos alineamos mucho a los proyectos que se nos indica desde el Ministerio [de Relaciones exteriores de Alemania, al que pertenecen las instituciones de la Red]: desde aprendizaje servicio, hasta formas de organizar los contenidos y las clases»

Como decíamos anteriormente, Argentina es un país particular en lo referente a los modos en que el derecho a la educación debe desplegarse, ya que mientras en otras latitudes -inclusive de la región- se han propiciado y privilegiado los discursos y prácticas de agencias internacionales, como los lineamientos de la OCDE, el Banco Mundial y el Banco Interamericano en materia educativa, Argentina mostró resistencias. Sin embargo, esto no quiere decir que no haya sectores que estén (más) alineados a esas perspectivas, inclusive dentro del subsistema estatal. Como lo hemos explicado en párrafos anteriores, el subsistema de gestión privado tiene mayores márgenes de autonomía y por lo tanto, puede alinearse a esos objetivos de manera más sencilla. A su vez, existen también demandas por la aplicación de esos discursos en las familias (Gottau, 2020) que se enfocan al sector privado. Esto no quiere decir que abonen a procesos de liberalización y mercantilización de la educación -al menos no de manera lineal- pero que no ven con desagrado la «actualización curricular» en esos términos. Esto tal como lo literatura lo muestra, tiene en sus bases los discursos del «deterioro de la calidad educativa», que podría mejorar frente a la puesta en práctica de mecanismos transnacionales que, si bien se presentan a sí mismos como neutrales, responden a instancias geopolíticas específicas (Larrondo y Mayer, 2018). A su vez, estos discursos tienen como correlato, los discursos respecto del deterioro de la calidad educativa a nivel nacional (Mayer, 2020) junto con la idea que lo proveniente del extranjero -de occidente, para ser precisos- es lo bueno. Estas narrativas tienen un fuerte anclaje en diversos circuitos del subsistema privado, en particular en aquellas instituciones en las que su propuesta educativa «mira hacia afuera» (Mayer y Gottau, 2022)

Estos mecanismos globalmente estructurados afectan la manera en que el derecho a la educación es concebido y al decir de Ball (1989), puesto en práctica en contextos específicos. Una de las principales manifestaciones que tienen estos dispositivos son las evaluaciones estructuradas y estandarizadas, que conllevan perspectivas pedagógicas específicas que les dan soporte y fundamento. Ahora bien; nada de esto podría realizarse sin agentes educativos acostumbrados y alineados, aún con los posibles matices que puedan tener, a esas prácticas.

En este sentido, los profesores que provienen de latitudes europeas, suelen trabajar bajo enfoques pedagógicos similares, con material didáctico que los apoya en ese sentido y no suelen tener las objeciones que suelen encontrarse en las narrativas de los agentes educativos locales. Ahora bien; como hemos dicho y como muestra la literatura (Mayer y Gottau, 2023), la internacionalización de los docentes, aún en estos espacios es más la excepción que la regla. Pero entonces, ¿la cantidad escasa de docentes internacionales -en relación a los locales- es una limitación en términos del reparto de poder hacia

adentro de la institución? Dicho de otra manera: si las instituciones están mayoritariamente habitadas por docentes del país donde la escuela está radicada, esa limitación cuantitativa, ¿se traduce en limitaciones de perspectivas pedagógicas y de influencia en la determinación de los proyectos institucionales?

4.2. Trayectorias profesionales de docentes extranjeros en colegios binacionales

En otro trabajo Mayer *et al.* (2020) se analizó cómo la Argentina se ha nutrido desde sus inicios de una gran diversidad cultural, lo que se reflejó conceptualmente en el «melting pot» o *crisol de razas*, aunque las posibilidades de integración eran distintas según el origen de los inmigrantes, muchas veces en detrimento de los pueblos originarios de las Américas. De ahí que, más allá de esta apertura intrínseca de la fundación de la Argentina en general y de la Ciudad de Buenos Aires en particular, las minorías no fueron ajenas a procesos de estratificación y diferenciación según las comunidades originarias a las que se referían. Esto es relevante porque los pesos específicos que tuvieron -y tienen- las minorías no están necesariamente relacionados con cuestiones cuantitativas, sino con otras relacionadas con la visión de la geopolítica y la valoración de los valores occidentales y la occidentalización. Estos repertorios no están ausentes en el campo educativo, el cual siempre ha estado influenciado por las ideas y el desarrollo de los sistemas educativos occidentales (Beech, 2009).

Argentina carece de pruebas estandarizadas y de un examen final de bachillerato -como el *Abitür* en Alemania, el *BAC* en Francia o el *Diploma di Stato Italiano*- que habiliten o no el ingreso a la universidad, que en Argentina es libre. Además, Argentina carece de modalidades para agrupar y segregar a los estudiantes de acuerdo a sus capacidades y calificaciones, modalidad persistente en varias de las jurisdicciones de los países centrales aunque existen algunas tendencias para modificarlas. (Mayer, 2019). Si bien existe cierto consenso en las didácticas y pedagogías locales y entre los hacedores de políticas de que la introducción de esos dispositivos tendría un impacto negativo en las aulas, el sector privado muestra cierta apertura a estas prácticas, pero generalmente hay una falta de profesionales para promulgarlas (Larrondo y Mayer, 2018).

También existe una diferencia en las modalidades de inserción de los docentes extranjeros en relación con otros países (Chacón, 2005; Wallace, 1991) que se tramita a través de las escuelas estatales, mientras que en Argentina estos espacios se abren desde las escuelas privadas, más particularmente, escuelas binacionales. Cuando los docentes extranjeros de «carrera» son designados por las autoridades centrales de las redes de escuelas binacionales, esto es posible debido a los altos niveles de autonomía que tienen estas escuelas con respecto al sector estatal. Como dijimos al citar fragmentos de las entrevistas, los docentes de «carrera» extranjeros tienen muchos beneficios, no solo económicos, sino también simbólicos, que van desde un trato preferencial hasta posiciones privilegiadas. La mayoría de los docentes en sus países de origen no ocupaban cargos jerárquicos, por lo que, al integrarse y formar parte de las redes docentes en el exterior, acceden a puestos de coordinación o liderazgo con mayor facilidad que si se hubieran quedado en su país de origen. Es por esto que muchas veces con escaso o nulo conocimiento del país al que aplican y a su cultura, se «lanzan» a la aventura:

«Yo nunca había estado en Argentina, ni había puesto un pie en Latinoamérica. Siempre trabajé en mi país. Ahora con mis hijos más grandes

puede viajar. Soy independiente. Tampoco sabía español. Tampoco ahora lo hablo mucho, estoy siempre con compañeros de mi país. Pero descubrí Argentina y me encanta».

Aquí vemos un beneficio extra, acompañado del «espíritu aventurero», presente en varias entrevistas, que explica en parte por qué pueden decidir emprender su carrera profesional fuera de sus países de origen. La posibilidad de ser promovidos más rápidamente, especialmente para «docentes de carrera» cuyas posibilidades de alcanzar posiciones de liderazgo son mayores principalmente por su nacionalidad, entendiendo que la formación en sus países suele implicar una formación bajo las perspectivas y tendencias pedagógicas y académicas extranjeras que son fundamentales para las escuelas binacionales. En resumen, las probabilidades de ocupar un cargo directivo son mayores para los docentes de carrera extranjeros que para los locales.

El espíritu aventurero también es un tema especial que se destaca en la trayectoria profesional de los docentes, traducido a otros conceptos. Como afirma Blackmore (2014), la movilidad docente en sus carreras debe entenderse dentro de transformaciones globales más amplias, considerando los procesos de globalización y movilidad (Appadurai, 2000; Bauman, 2001; Beck & Beck Gernsheim, 2001), desarrollando y creando habilidades relacionadas con la flexibilidad, identidades nuevas y reflexivas y adaptables a diferentes entornos: los docentes pueden trabajar, reelaborar, renegociar y rehacer en la zona de contacto de la educación internacional (Tran y Nguyen 2014; Singh y Doherty, 2004). Y, según Ball (2016), este profesional es flexible y hábil en los lenguajes de la reforma. Aunado a esto, Rizvi y Lingard (2010), plantean que los docentes itinerantes deben ser entendidos como territorialmente situados en espacios globales integrados y articulados, en relación con enfoques metodológicos que dan cuenta del complejo intercambio que se produce entre discursos desigualmente empoderados centrados en términos y condiciones culturales e interlingüísticas que sustentan las relaciones globalmente interconectadas/localizadas.

En primer lugar, independientemente de que para estos docentes Argentina sea o no el primer destino fuera de sus hogares, y de su categoría profesional -ya sean docentes de carrera o expatriados residentes en el país-, suelen tener poco o ningún conocimiento de la pedagogía local y de la sociedad. En casos extremos, como lo vimos en las entrevistas, esto se manifiesta en el desconocimiento del idioma español. Esto suele extenderse a la historicidad del sistema educativo argentino y como dijimos, las tradiciones pedagógicas locales.

En el caso de los docentes de «carrera» traen consigo su herencia y experiencia docente propia de sus sistemas educativos, mientras que en el caso de los expatriados o residentes aquí, al carecer de conocimientos específicos tanto en política educativa como en didáctica y en pedagogía, trabajan con los estudiantes, según su propia experiencia como tales, pero con mayor permeabilidad a la adopción de estrategias didácticas a los modos locales. Distinto es el caso de los docentes de carrera, que trabajan según criterios propios e importados de sus países en materia pedagógica y están mimados por eso:

«Ellos piensan [la pedagogía y la didáctica] de la misma manera que el Director. Aquí [en Argentina] las cosas [en cuanto a pedagogía y didáctica] son diferentes, menos duras, que me gustan más. Pero eso ayuda a la directora a orientar un camino aunque sea con pocos profesores. Pero eso no significa que lo tomemos sin mostrar nuestras disidencias»

En este sentido, lo que muestran los fragmentos es que un mismo atributo, en este caso la nacionalidad, no es suficiente para generar una «solidaridad comunitaria», sino todo lo contrario. La heterogeneidad en las contrataciones y formas de transitar la carrera docente, pueden romper o entorpecer a primera vista los lazos sociales -y solidarios- dentro de grupos homogéneos. En palabras de Bourdieu (1998), podríamos pensar en los docentes extranjeros como agentes que se mueven en un campo y dentro del cual ocupan determinadas posiciones, asociadas a la desigual distribución del poder. Aún siendo una minoría, muchos de estos docentes ocupan posiciones jerárquicas o determinantes en las escuelas, lugares que tardaría mucho tiempo en alcanzar un docente local. Así lo grafica uno de nuestros entrevistados:

«¿Si todos nos llevamos bien? No, es muy divertido, pero en los recreos y eventos, estamos cada uno en su terraza [dice, refiriéndose a los aspectos de construcción de la escuela donde trabaja, que consta de varias casas que antes eran de familias y que la escuela estaba comprando a medida que se expandía]».

Según Beech, Guevara y Del Monte (2019), la carrera docente en Argentina tiende a ser «plana», ya que cuenta con mecanismos rígidos de promoción y acceso a cargos jerárquicos. Si bien estamos de acuerdo en cierta medida con esta conclusión, también podemos preguntarnos por los mecanismos exógenos que favorecen, en instituciones particulares, esta *chatura*. En otras palabras, si son profesores extranjeros -especialmente los que corresponden a los sectores de «carrera»- quienes ocupan estos cargos, las posibilidades de ascenso a puestos de dirección de agentes con igual o mayor calificación, disminuyen por no tener una determinada nacionalidad.

En Argentina, la docencia en escuelas secundarias requiere un título docente de cinco años que se puede obtener en la Universidad o en instituciones de estudios terciarios. En cuanto al avance laboral, aún no existen prácticas de evaluación docente. Sin embargo, algunos docentes pueden ascender a puestos de liderazgo, pero se necesita mucha experiencia y conocimientos, lo que puede significar varios años en los mismos puestos. Particularmente, en las escuelas privadas, cada institución educativa tiene sus propios procesos de legitimación de una carrera docente. Significa que en la práctica el título docente puede no ser suficiente para ser promovido.

Las escuelas de gestión estatal, por ejemplo, están sujetas a estrictas normas burocráticas. En estas instituciones la promoción se basa en la acumulación de créditos que se adquieren a través de capacitaciones específicas avaladas por el Estado. Por ejemplo, en las escuelas donde el aumento de la politización y el activismo son parte del clima organizacional, un camino para la promoción, aunque no el único, es a través de la participación política en la escuela (Carlson, Chingos & Campbell, 2017). Si bien las escuelas privadas suelen ser espacios donde la carrera docente es más dinámica, este dinamismo se potencia aún más para los docentes que provienen del exterior y que son incorporados a través de las Redes de Docentes de los países a los que pertenecen. De hecho, muchos de los docentes internacionales en sus países de origen solo ejercen la docencia y al incorporar la movilidad laboral su cargo cambia. Esto también implica una ventaja al momento de regresar a sus países de orígenes, ya que acceden a cargos directivos.

Desde nuestra perspectiva, además del espíritu aventurero que desarrollaremos a continuación, la posible *rápida escalada de posiciones* para los docentes extranjeros de carrera también se debe a cuestiones pedagógicas que estas instituciones y/o las redes

globales y binacionales a las que pertenecen quieren imponer. Como lo decía una entrevistada, existe sincronización entre las formas de percibir los procesos de enseñanza entre los directivos y estos docentes. Si retomamos la idea de los profesionales argentinos como *cisnes negros*, aún en las escuelas privadas, estas redefiniciones pueden ingresar, a modo de prestamos o transferencias (Jules y Arnold, 2022) no solo a partir de políticas públicas, sino principalmente, a partir de los agentes que las redefinen (Ball, 1989). Ziegler (2008) sostiene, en este sentido, que las pedagogías y formatos estandarizados que estas agencias proponen, redefinen el rol docente, a la par que lo controlan. Un caso que aporta otra perspectiva es el de docentes internacionales en China, que muchas veces es analizado como parte de un proceso de «decolonización» que aportaría a la construcción democrática de ese país (Benton Lee, 2023). Dicho de otra manera, mientras en Argentina se lo ve como pérdida de soberanía pedagógica, en otras latitudes puede verse como oportunidad de democratización de prácticas y perspectivas de enseñanza.

En cualquiera de los casos o enfoques, como lo afirmamos líneas arriba, las posiciones jerárquicas que ocupan formal o informalmente -esto es con cargos directivos o como docentes destacados- los posicionan como «modelos a seguir». Esto mismo, fue analizado en otras latitudes (Putjata *et al*, 2023; Terhart *et al*, 2018, Zirkel, 2002). De hecho, Putjata (op cit) sostiene que los docentes de este tipo actúan como modelos de reprofesionalización docente para la planta local y esto puede darse tanto de arriba hacia abajo (a través de políticas públicas) como de abajo hacia arriba, actuando los docentes extranjeros como constructores de puentes Fierro Garza, 2008). Aquí el espíritu aventurero y el «duelo» por dejar la estabilidad en sus hogares, es ampliamente reconocido, tanto en términos materiales como simbólicos.

4.3. Espíritus aventureros y aportes a las hojas de vida

Parte de ese espíritu aventurero al que nos referimos y el propio desarrollo de ser profesor en el extranjero, pasa también por instalarse bien en lugares poco conocidos o familiares. El «espíritu aventurero» o «espíritu libre» se traduce ahora en beneficios para los agentes escolares en términos de sus Curriculum Vitae y beneficios en términos institucionales. Además, esta flexibilidad a entornos nuevos y remotos está asociada al desarrollo de habilidades «blandas». Estas, en oposición a las denominadas habilidades «duras», se refieren a las competencias clásicas y básicas que debe desarrollar un profesional (redacción, comprensión lectora, dominio de idiomas, etc.) implican habilidades relacionadas con la adaptación, la comunicación intercultural y el autoconocimiento. Habilidades que estas escuelas destacan que construyen en sus estudiantes (Ball, 2003; Mayer, 2019). Si bien esto es relevante y aplica para todos los docentes, creemos que su importancia se fortalece en los docentes de carrera que son los que más amplían sus competencias, no solo duras y blandas, sino que también conducen a hojas de vida «coloridas» y multidimensionales. Como afirma Brown (2013), en un contexto de «congestión social» global por calidad y buenos trabajos, los profesionales de clase alta y media interpretan y buscan proporcionar acceso a procesos que activan los tipos de «personalidad». Un capital hasta ahora posiblemente recompensado por instituciones multinacionales, donde podríamos incluir redes de escuelas en el extranjero. Como han señalado varios autores (Tran y Nguyen, 2014), las cualidades que se desprenden de los profesores viajeros son diversas. En la literatura se destacan la flexibilidad, la movilidad física y profesional, las variaciones en el destino y la capacidad de adaptación a diferentes entornos. Esta se concibe como la adopción de nuevas identidades -que podríamos llamar «híbridas»

(García Canclini, 1995),- que mezclan las raíces con componentes cosmopolitas (Beck, 2008): estas identidades se negocian, se hacen y se rehacen en la práctica y en el contacto con la educación internacional (Singh & Doherty, 2004).

Además de los procesos políticos específicamente delineados en materia de internacionalización, debemos incorporar las relaciones de poder que existen en la región. Aquí cobra importancia el concepto de «diplomacia cultural» (Fierro Garza, 2008) Este concepto se refiere a la promoción de los valores que nutren una identidad nacional y de la historia, política y características socioeconómicas de un país en el extranjero. Las relaciones culturales permiten el acercamiento entre los diversos sectores políticos, económicos y sociales de los diferentes países (Cummings, 2003). El concepto de «diplomacia cultural» no puede comprenderse sin el de «diplomacia pública», que refiere al conjunto de acciones mediante las cuales los Gobiernos se dirigen directamente a la población de otro país. Mientras la «diplomacia tradicional» puede ser descrita como las relaciones que se establecen entre instituciones al más alto nivel, la diplomacia pública se encarga de cómo un país se comunica con la ciudadanía de otras latitudes. En este sentido, los agentes educativos funcionan como divulgadores de las realidades de otros países, siendo puentes más allá de la literatura o material educativo específico que se utilicen en las clases. En el caso educativo, su rol se amplifica.

Además de los «puentes» entre culturas que tejen, estos agentes son estratégicos en la introducción de formatos y perspectivas pedagógicas foráneas en los proyectos institucionales, dentro de los marcos de posibilidades que establece la política educativa argentina. Entendemos que estas «transferencias» no se deben necesariamente a un plan *maestro o deliberado*, sino a la extensión de sus propias prácticas educativas más allá de los límites convencionales (nacionales). Por supuesto, esta inclusión de perspectivas pedagógicas nuevas y, a menudo, disruptivas puede generar resistencia dentro del personal y la comunidad educativa, pero también puede ser apoyada por las autoridades escolares. Como nos dice un docente:

«Ellos (los profesores de carrera) piensan como el Director General. Así aprendieron pedagogía y trabajan como si estuvieran en Italia. Muchas veces se imponen los modos y la tradición de esta pedagogía extranjera, a veces se convive con la argentina, y otras se negocia, pero por ejemplo la 'competencia' entre alumnos es muy común en esta escuela».

Como hemos subrayado, la política educativa argentina desalienta la competencia interna en las aulas. Sin embargo, muchas escuelas privadas la consideran una opción o un valor a fomentar. Como hemos señalado (Mayer, 2020), algunas escuelas reivindican formas particulares de meritocracia y se destacan dentro de los marcos locales, que a menudo son resistidos por los agentes educativos locales. De modo que los profesores extranjeros juegan un papel fundamental en la introducción de estas tendencias pedagógicas mezclándolas con las fronteras locales. Por ejemplo, dos coordinadores nos cuentan cómo estos formatos pedagógicos se naturalizan entre los estudiantes:

«Es tremendo pero sí, los chicos se van acostumbrando a que todo sea examen internacional de por medio. Por ejemplo, nosotros en cuarto año [de la secundaria] introducimos portugués. Imaginate lo que pueden aprender en dos años, pero los chicos ya preguntan qué exámenes van a dar a fines de la secundaria»

Con menor perspectiva crítica, el coordinador de otra escuela nos cuenta cómo los formatos de exámenes internacionales genera admiración y «sana competencia» entre estudiantes:

«Es muy lindo ver cómo los chicos respetan a los que se sacan buenas notas, a los que se destacan. Es una sana competencia y además después la escuela genera mecanismos de distinción para los estudiantes que se destacan. Y también le sirve a la escuela la cantidad de alumnos destacados que haya».

En este sentido, los aportes de los agentes institucionales en los colegios binacionales no deben entenderse solo en términos de los aportes a su Curriculum Vitae -en alusión a los atributos a los que nos referimos anteriormente- o a la posibilidad de acercar dos culturas, sino también a las formas en que los agentes incorporan sus prácticas profesionales en las escuelas y luego los modos en que se plasman también en sus destinatarios y familias. Al hacer esto, pueden ayudar en la reconfiguración de las prácticas docentes en las escuelas, incorporando elementos exógenos a las tradiciones locales.

Más allá de nuestro estudio, la idea de docentes internacionales altamente calificados que pueden enseñar asignaturas académicas y tienen un rol potencial de embajadores culturales es señalada en investigaciones de otras latitudes. Wu (2023) afirma esto para el caso chino y Cook (2000) para el caso de Estados Unidos. Sin embargo, otros estudios agregan a esto que esta posibilidad depende de los atributos étnicos u originarios de estos docentes (Oztabak, 2022). Es más, en muchos países -como Alemania (Oztabak, 2022; Strasser, 2023), donde existen grandes restricciones para la inclusión de agentes educativos extranjeros-, docentes de latitudes poco industrializados o pobres son marginalizados y rara vez incorporados a la estructura educativa, aún frente a la falta de fuerza de trabajo local en esta área.

5. Discusión

A lo largo del artículo hemos analizado los modos de inserción de los docentes extranjeros en las escuelas binacionales. Como hemos observado, lo que a simple vista puede entenderse como docentes nativos del segundo sistema escolar al que pertenecen estas instituciones no es en realidad, un grupo cohesionado donde prevalecen lógicas solidarias. A partir de un modelo de gestión basado en la escuela y, debido a la acción institucional, se construyen divisiones a partir de los beneficios materiales y simbólicos que unos tienen en detrimento de otros. En otras palabras, es la propia escuela la que fomenta y establece diferencias entre los docentes: al crear un sentido de pertenencia a un *endogrupo*, algunos docentes extranjeros tienen el poder de fijar los valores e identidades que crean sentido dentro de la escuela. Una de las conclusiones de este artículo es, a nuestro juicio, que este *endogrupo* no contiene -o contiene de manera desigual- a los docentes extranjeros, ya que establece jerarquías dentro de un grupo aparentemente homogéneo. Como hemos visto, algunos docentes extranjeros tienen una mayor influencia en las escuelas binacionales y lo que legitima ese poder dentro del personal no es solo la nacionalidad, sino su estatus y trayectoria profesional, por un lado y su concordancia pedagógica con los proyectos institucionales y las redes globales a las que las escuelas pertenecen por el otro. De hecho, estos profesores internacionales aparecen como una «élite» dentro del cuerpo docente. Como consecuencia, formas específicas de conocimiento, disposiciones y trayectorias

profesionales juegan un papel en el proceso de un sentido de pertenencia a un grupo profesional particular, promulgando formas de cierre social (Parkin 1974; van Zanten 2009).

Los profesores extranjeros legitiman la posición a la que aspiran estas escuelas en el espectro local y les ayudan a marcar cierta distancia con otras escuelas, esto, teniendo en cuenta la diversidad del subsistema privado en Argentina pero también, como determinadas «innovaciones» pueden darse en escuelas de esta gestión por su mayor autonomía.

Otra característica que legitimaría estas posiciones de poder es sin lugar a dudas, la percepción de los agentes educativos extranjeros como embajadores de la nación que representan. Aun cuando son minoría, y en muchos casos la excepción, son actores centrales en la diseminación del país al que representan. Los números esbozados en la introducción del artículo son claros en este sentido y en la importancia de los agentes educativos para lograr los objetivos *diplomáticos* a los que nos referimos, en el que se ve un claro aumento de la planta o staff que es enviada o trabaja en escuelas binacionales, lo que fortalece la hipótesis respecto de la diplomacia pública o cultural y de los agentes educativos como centro de la mismas.

A su vez, podemos pensar que las familias también encuentran en estas escuelas propuestas educativas que se acercan más a sus propias expectativas y que los procesos de internacionalización son uno de ellos. Queda por problematizar estas limitaciones en términos de igualdad, ya que al ser dificultosa esta inserción docente y las «innovaciones» que conlleva, esto queda restringido para sectores privilegiados que pueden acceder a las mismas, siendo minoritarios. Y a su vez, limita las posibilidades de que los procesos de internacionalización docente se tornen más masivos.

6. Bibliografía

- Appadurai, A. (2000). Grassroots globalization and the research imagination. *Public culture*, 12(1), 1-19.
- Ball, S. J. (1989). Micro-politics versus management: Towards a sociology of school organization. *Politics and the Processes of Schooling*. 218-241.
- Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of education policy*, 18(2), 215-228.
- Ball, S. J. (2016). Neoliberal education? Confronting the slouching beast. *Policy Futures in Education*, 14(8), 1046-1059.
- Ball, S. J., & Youdell, D. (2009). Hidden privatisation in public education. *Education Review*, 21(2).
- Banfi, C., & Day, R. (2004). The evolution of bilingual schools in Argentina. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 7(5), 398-411.
- Banfi, C., Rettaroli, S., & Moreno, L. (2016). Educación bilingüe en Argentina Programas y docentes. *Matices en Lenguas Extranjeras*, 3, 5.
- Bauman, Z. (2001). Consuming life. *Journal of consumer culture*, 1(1), 9-29.
- Beck, U. (2008). Mobility and the cosmopolitan perspective. *Tracing mobilities: Towards a cosmopolitan perspective*, 25-35.

- Beck-Gernsheim, E. (2001). Mujeres migrantes, trabajo doméstico y matrimonio. Las mujeres en un mundo en proceso de globalización. *Beck-Gernsheim, E., Butler, J. y Puigbert, L. Mujeres y transformaciones sociales, Barcelona: El Roure, 59-76.*
- Beech, J. & Barrenechea, I. (2011). Pro-market educational governance: is Argentina a black swan?" *Critical Studies in Education, 52(3), 279-293.*
- Beech, J. (2009). Who is strolling through the global garden? International agencies and educational transfer. In *International handbook of comparative education* (pp. 341-357). Springer.
- Beech, J., Guevara, J., & del Monte, P. (2019). Diploma Programme implementation in public schools in Latin America: The cases of Costa Rica, Argentina (Buenos Aires) and Peru. Documento de trabajo interno.
- Berk, S (2022): General Education Versus Vocational Education: Vocational Education and Its Future. En Akgün, B y Apaydin, Y. (eds): Education Policies in the 21st Century . Comparative Perspectives. Palgrave Mac Millan
- Blackmore, J. (2014). 'Portable Personhood': Travelling Teachers, Changing Workscapes and Professional Identities in International Labour Markets. In *Mobile Teachers, Teacher Identity and International Schooling* (pp. 141-161). Brill Sense.
- Bourdieu, P (19989). Capital cultural, escuelas y espacio social. Fondo de Cultura Económica
- Brown, P. (2013). Education, opportunity and the prospects for social mobility. *British Journal of Sociology of Education, 34(5-6), 678-700.*
- Carlson, D., Chingos, M. M., & Campbell, D. E. (2017). The effect of private school vouchers on political participation: Experimental evidence from New York City. *Journal of Research on Educational Effectiveness, 10(3), 545-569.*
- Chacón, C. T. (2005). Teachers' perceived efficacy among English as a foreign language teachers in middle schools in Venezuela. *Teaching and Teacher Education, 21(3), 257-272.*
- Cho, H (2023): Linguicism in U.S. Higher Education: A Critical Autoethnography. En Gutman, M, Jayusi, W, Beck, M y Beckerman, Z (eds): To Be a Minority Teacher in a Foreign Culture. Empirical Evidence from an International Perspective. Springer
- Celik, M (2022): International Schools in the Context of Cultural Diplomacy: Actors and New Approaches. En Akgün, B y Apaydin, Y. (eds): Education Policies in the 21st Century . Comparative Perspectives. Palgrave Mac Millan
- Couyoum-Djian, J. P. (2003). Hiring a foreign expert: Chile in the 19th century. In *History of Economics Society Meeting, Duke University, Durham, NC, July.*
- Cummings, M. (2003), *Cultural Diplomacy and the United States Government: A Survey*, Washington, D.C, Center for Arts and Culture

- De Alba, A. (1991). Evaluación curricular: conformación conceptual del campo. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Delvaux, B., & Van Zanten, A. (2006). Les établissements scolaires et leur espace local d'interdépendance. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (156), 5-8.
- Djian, J. M. (2005). *Politique culturelle: la fin d'un mythe*. Gallimard.
- Eisenhardt, K. M. (1989). Building theories from case study research. *Academy of management review*, 14(4), 532-550.
- Fierro Garza, A. (2008). La diplomacia cultural como elemento privilegiado de la política exterior. *Revista Mexicana de Política Exterior*, 85, 23-28.
- Gamallo, G. (2015). La "publicación" de las escuelas privadas en Argentina. *Revista SAAP. Publicación de Ciencia Política de la Sociedad Argentina de Análisis Político*, 9 (1), 43-74.
- García Canclini, N. (1995). *Hybrid cultures: Strategies for entering and leaving modernity*. University of Minnesota.
- Giovine, M y Mataluna, M (2022). Tendencias globales en elites locales. Formas de institucionalización y distinción social en Brasilia y Córdoba. Pro- Posicoes, vol. 33. Campinas, SP
- Hecht; A.C (2023). Argentina: Minority Indigenous Teacher of Bilingual Intercultural Education. En Gutman, M, Jayusi, W, Beck, M y Beckerman, Z (eds): To Be a Minority Teacher in a Foreign Culture. Empirical Evidence from an International Perspective. Springer
- Heyneman, S (2022). When Models Become Monopolies: The Making of Education Policy at the World Bank. En Akgün, B y Apaydin, Y. (eds): Education Policies in the 21st Century . Comparative Perspectives. Palgrave Mac Millan
- Jules, T y Arnold, R (2022): The International Transfer of Education Models: Crafting the Neoliberal Citizen Through Regionalization and Rewesternization in Trinidad and Tobago. En Akgün, B y Apaydin, Y. (eds): Education Policies in the 21st Century . Comparative Perspectives. Palgrave Mac Millan.
- Kfir Mordechay & Cristina Alfaro (2019) The Binational Context of the Students We Share: What Educators on Both Sides of the Border Need to Know, Kappa Delta Pi Record, 55:1, 30-35, <https://doi.org/10.1080/00228958.2019.1549438>
- Larrondo, M. & Mayer, L. (2018): *Ciudadanías Juveniles y Educación: Las otras desigualdades*. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.
- Maxwell, C; Mangset, M; van Zanten, A; (2017) Knowledge, skills and dispositions: the socialisation and 'training' of elites. *Journal of Education and Work* , 30 (2), 123-128. <https://doi.org/10.1080/13639080.2017.1278902>.

- Mayer, L (2020): Educación internacional en Argentina: Grandes proyectos para pequeños públicos. En Mayer, L. Domínguez, M.I y Lerchundi, M. (comps): *Infancias, juventudes y desigualdades: experiencias, procesos y espacios*. CLACSO
- Mayer, L. & Catalano, B. (2018). Internacionalización de la educación y movilidad: reflexiones a partir del caso argentino. *Universitas, Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, (29), 19-41
- Mayer, L y Gottau, V (2023): Convergences and Divergences in Career Paths: Recruiting Foreign Teachers in Binational Schools in Argentina. En Gutman, M, Jayusi, W, Beck, M y Beckerman, Z (eds): *To Be a Minority Teacher in a Foreign Culture. Empirical Evidence from an International Perspective*. Springer
- Mayer, L., & Schenquer, L. (2014). Europe outside Europe: developing a German Jewish citizenship in Argentina. The case of the Pestalozzi Schule. En Galkowski, J & Kotarski, H. *Pragmatics of social and cultural capital*. University of Rzeszow.
- Mayer, L.; Perazzo, W., Vazquez, M y Vommaro, P. (2020). Desigual y diversa: producción de ciudad y vida urbana entre jóvenes de Buenos Aires. En: Mayer, Liliana, Duhalde, Juan Pablo Arroyo Ortega y Adriana, Silva, María José (eds). *Ciudades x Jóvenes: aportes a la Nueva Agenda Urbana de las Juventudes Latinoamericanas*. CLACSO- CINDE
- Mayer, L. (2019). "Viajar para aprender y aprender viajando. Estrategias educativas de sectores aventajados de Argentina." *Universitas*, 30 (1) 41-62. Ecuador
- Mills, Wright (1956): *The power elite*. London: Oxford University Press.
- Mongiello, E. (2012): *Cambios en la relación escuela y nación. Las escuelas italianas en el exterior: el caso argentino*. Tesis de Maestría en Ciencias Sociales, FLACSO, Buenos Aires
- Montiel, C. J. (2010). Social representations of democratic transition: Was the Philippine People Power a non-violent power shift or a military coup? *Asian Journal of Social Psychology*, 13(3), 173-184.
- Morduchowicz, A. (2001). *Private Education: Funding and (De) regulation in Argentina*. Washington D.C.: National Center for the Study of Privatization in Education Teachers College, Columbia University.
- Morduchowicz, A. (2005). Private education: funding and (de) regulation in Argentina. En L. Wolff, J. C. Navarro y P. González (Eds.), *Private education and public policy in Latin America*. Washington D.C.: Partnership for Educational Revitalization in the Americas (PREAL)
- Narodowski, M. & Andrada, M. (2002). Nuevas tendencias en políticas educativas: alternativas para la escuela pública. In *Nuevas tendencias en políticas educativas: estado, mercado y escuela* (pp. 9–28). Ediciones Granica.
- Narodowski, M. & Moschetti, M. (2013). The growth of private education in Argentina: Evidence and explanations. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*. <https://doi.org/10.1080/03057925.2013.829348>

- Narodowski, M., Gottau, V., & Moschetti, M. (2016). Quasi-State monopoly of the education system and socio-economic segregation in Argentina. *Policy Futures in Education*, 14(6), 687-700.
- Nye, J. S. (1990). Soft power. *Foreign policy*, (80), 153-171.
- Perrenoud, P. (2002). A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica. Artmed Ed.. Rizvi, F., & Lingard, B. (2010). *Globalizing education policy*. Routledge.
- Putjata, G, Economou, C, Ennerberg, E y Arnold, J (2023): Sweden and Germany: Top-Down and Bottom-Up Policy Making in the Re-professionalization of International Teachers .En Gutman, M, Jayusi, W, Beck, M y Beckerman, Z (eds): To Be a Minority Teacher in a Foreign Culture. Empirical Evidence from an International Perspective. London: Springer
- Resnik, J. (2012). The denationalization of education and the expansion of the International Baccalaureate. *Comparative Education Review*, 56(2), 248-269.
- Resnik, J. (2016). The development of the International Baccalaureate in Spanish speaking countries: a global comparative approach. *Globalisation, Societies and Education*, 14(2), 298-325.
- Rizvi, F., & Lingard, B. (2010). *Conceptions of education policy. Globalizing Education Policy*. Routledge.
- Saddiki, S. (2009). El papel de la diplomacia cultural en las relaciones internacionales. *Revista CIDOB d'afers internacionals*, 107-118.
- Saltalamacchia, H. (1992). *La historia de vida: reflexiones a partir de una experiencia de investigación*. Buenos Aires: Cijup.
- Silveira, M. L. (2011). *Territorio y ciudadanía: reflexiones en tiempos de globalización*. Uni-pluriversidad, 11(3), 15-34.
- Singh, P., & Doherty, C. (2004). Global cultural flows and pedagogic dilemmas: Teaching in the global university contact zone. *TESOL quarterly*, 38(1), 9-42.
- Strasser, J (2023): Germany: Professional Networks of Minority Teachers and Their Role in Developing Multicultural Schools. En Gutman, M, Jayusi, W, Beck, M y Beckerman, Z (eds): To Be a Minority Teacher in a Foreign Culture. Empirical Evidence from an International Perspective. London: Springer
- Tiramonti, G. (2004). *La trama de la desigualdad educativa: mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Ediciones Manantial.
- Tiramonti, G. (2008). As mutações da escola média na Argentina no marco da reconfiguração de um mundo globalizado. *Pro-Posições*, 19(3), 105-129.
- Tiramonti, G., Ziegler, S., & Gessaghi, V. (2008). *La educación de las elites: aspiraciones, estrategias y oportunidades*. Edditorial Paidós.

- Tran, L. T., & Nguyen, N. T. (2014). Teachers' Negotiation of Professional Identities in the 'Contact Zone': Contradictions and Possibilities in the Time of International Student Mobility. *In Mobile teachers, teacher identity and international schooling* (pp. 43-61). Brill Sense.
- Valenta, M. (2009). 'Who wants to be a travelling teacher?' Bilingual teachers and weak forms of bilingual education: the Norwegian experience. *European Journal of Teacher Education*, 32(1), 21-33.
- Van Zanten, A. (2009). The sociology of elite education. *The Routledge international handbook of the sociology of education*, 329-339.
- Wallace, M. J., & Bau, T. H. (1991). *Training foreign language teachers: A reflective approach*. Cambridge University Press.
- Wu, P. Y (2023) "Crossing the River by Feeling the Stones" Understanding Chinese Minority Teachers' Transnational and Transitional Experiences En Gutman, M, Jayusi, W, Beck, M y Beckerman, Z (eds): To Be a Minority Teacher in a Foreign Culture. Empirical Evidence from an International Perspective. Springer
- Yemini, M. (2014). Internationalization of Secondary Education—Lessons From Israeli Palestinian-Arab Schools in Tel Aviv-Jaffa. *Urban Education*, 49(5), 471-498.
- Yin, R.K. (2003). *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks, CA.
- Ziegler, S. (2011). La era de los exámenes: Bachillerato Internacional, regulaciones posburocráticas y trabajo docente. *Propuesta Educativa*, (36), 45-57.

Páginas web:

ISC: www.isc.org

4



*Las mujeres en la Edad Media: análisis comparativo de su representación en los libros de texto y de conocimiento*₁

Women in the Middle Ages: comparative analysis of their representation in textbooks and knowledge books

Alberto San Martín Zapatero*;
Janire Castrillo Casado**

DOI: 10.5944/reec.45.2024.37181

Recibido: **22 de marzo de 2023**
Aceptado: **29 de diciembre de 2023**

¹ Este trabajo ha sido financiado por el grupo de investigación Sociedades, procesos, culturas (siglos VIII-XVIII) (IT1465-22) de la Universidad del País Vasco y por el proyecto Violencia y transformaciones sociales en el Nordeste de la Corona de Castilla (1200-1525) (PID2021-124356NB-I00).

*ALBERTO SAN MARTÍN: es Licenciado en Humanidades y Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Burgos. Desde 2019 ejerce como profesor en el área de Didáctica de las Ciencias Sociales en dicha universidad. Forma parte del grupo de investigación reconocido Didáctica de la Historia y de las Ciencias Sociales. A lo largo de su trayectoria académica, ha publicado diversos trabajos sobre los libros infantiles en la enseñanza de la Historia y la Prehistoria así como sobre los estereotipos de género y sesgos presentes en dichos formatos. Otra de sus líneas de investigación se centra en las metodologías didácticas basadas en el cuento y el juego dramático para la enseñanza de la Historia y la Prehistoria. **Datos de contacto:** E-mail: jasan@ubu.es

** JANIRE CASTRILLO: es Licenciada y Doctora en Historia por la Universidad del País Vasco. Desde 2018 ejerce como profesora en el departamento de Didáctica de la Matemática, Ciencias Experimentales y Sociales en dicha universidad. Forma parte de la Red-14 de investigación en enseñanza de las ciencias sociales. A lo largo de su trayectoria académica, ha publicado múltiples trabajos sobre la Historia de las mujeres medievales en el País Vasco. Actualmente, sus líneas de investigación se orientan a la Didáctica de la Historia y a la coeducación. **Datos de contacto:** E-mail: janire.castrillo@ehu.es

Resumen

La presente investigación analiza libros de texto (LT) y libros de conocimiento (LC) en sus parámetros textuales e iconográficos para determinar, desde una perspectiva comparativa, qué tratamiento brindan a la historia de las mujeres en la enseñanza de la Edad Media. La muestra está conformada por cuatro LT y cuatro LC (n=8) destinados a la enseñanza de la Edad Media. Siguiendo el paradigma sociocrítico y los principios metodológicos de la Pedagogía Comparada se analizan los dos formatos curriculares para descubrir semejanzas y diferencias que puedan orientar mejoras en la práctica educativa. Para ello, se emplea un procedimiento organizado en fases para su replicabilidad. Los resultados señalan la existencia de perspectivas excluyentes y androcéntricas a través de la infrarrepresentación de las mujeres, así como la presencia de concepciones estereotipadas y erróneas, tanto en los textos como en las imágenes. A partir de esos datos, se diseña una propuesta de mejora basada en los principales avances historiográficos sobre las mujeres medievales, que podrían incluirse como contenidos en los LT y LC, en aras a la inclusión efectiva de las mujeres medievales en la enseñanza de la Historia.

Palabras clave: Didáctica de la historia; Libros de texto; Libros de conocimiento; Historia de las mujeres; Edad Media.

Abstract

This research analyzes textbooks (TB) and knowledge books (KB) in their textual and iconographic parameters in order to determine, from a comparative perspective, what treatment they provide to women's history when teaching the Middle Ages. The sample consists of four TB and four KB (n=8) dedicated to teach the Middle Ages. Following the sociocritical paradigm and the methodological principles of Comparative Pedagogy, both curricular formats are analyzed to discover similarities and differences that can guide improvements within the educational practice. For this purpose, a procedure organized in phases is used in order to ensure its replicability. The results obtained point out the existence of excluding and androcentric perspectives by means of the underrepresentation of women, as well as the presence of stereotyped and erroneous conceptions, both in the texts and in the images. These data are used to design a proposal based on the main historiographical advances on medieval women, that could be included as contents in the TB and KB, to effectively include medieval women in history teaching.

Keywords: History teaching; Textbooks; Knowledge books; Women's history; Middle Ages.

1. Introducción

La Edad Media es una época de capital importancia en la experiencia histórica occidental. En sus largos mil años hicieron aparición multiplicidad de elementos sociales, culturales, políticos y económicos, que constituyeron el germen del mundo moderno. Lamentablemente, el estudio de dicha época suele muchas veces banalizarse en los planes de estudio, presuponiéndose como un periodo asociado a tintes sombríos y sin relevancia para el mundo actual. En efecto, la historia medieval que se enseña en las aulas sigue anclada en el abordaje de contenidos de corte tradicional asociados a las «historias nacionales» (Sáiz, 2010 2012 y 2015). Esto repercute en el imaginario del alumnado, que concibe la Edad Media como un periodo hostil, plagado de enfermedades y conflictos bélicos, con duras condiciones de vida, atraso tecnológico y grandes desigualdades sociales (Conde y Armas, 2016).

En las últimas décadas, han visto la luz distintos trabajos que recogen propuestas de innovación en el campo de la Didáctica de la Edad Media (VVAA, 1997; Echevarría, 2008). Algunas se han centrado en las posibilidades de renovación de los contenidos temáticos que se enseñan y en la necesidad de actualizarlos y hacerlos engarzar con los resultados de las nuevas corrientes historiográficas (Metzger, 2010; Gulley, 2018; Palikidis, 2020). Por ejemplo, los emanados de la Historia de las mujeres pueden contribuir a un aprendizaje más significativo del Medievo, además de deconstruir ciertos estereotipos y clichés negativos sobre el periodo (Castrillo *et al.*, 2021).

Ciertamente, desde los años 80 de la pasada centuria, la historiografía medieval sobre las mujeres ha logrado visibilizar y poner en valor las aportaciones, actividades y espacios de las mujeres de los distintos reinos hispánicos (Segura, 2016). Se han perfilado, entre otras cuestiones, las limitaciones que cercenaban el marco de acción jurídico de las mujeres, como la necesidad de disponer de licencia marital para suscribir contratos (Arauz, 2007); así como vicisitudes relacionadas con los ciclos de vida femeninos, como el paso al matrimonio (López-Cordón y Carbonell, 1997) o los malos tratos en el seno de la vida de pareja (Fuente y Morán, 2011). También se ha documentado la contribución de las mujeres a las actividades laborales en el entorno de la casa, el taller gremial o en oficios desarrollados de manera autónoma (panaderas, regateras, hilanderas, parteras, nodrizas, criadas, jornaleras...) (Del Val, 2008; García-Herrero, 2009; López-Beltrán, 2010). De modo complementario, se ha arrojado luz sobre áreas en las que las mujeres adquirían protagonismo social, como los beaterios por ejemplo, que constituían espacios de espiritualidad, sociabilidad, creación y libertad (Graña, 2013). Además, en la última década, al hilo de los estudios sobre la «reginalidad», se ha logrado visibilizar el papel de las reinas y mujeres nobles en los espacios de decisión y poder (Pelaz y Del Val, 2015). Y finalmente, se ha estudiado el debate conocido como la *Querrela de las mujeres*, que refutó las ideas misóginas presentes en la mentalidad de la época y defendió la dignidad y las capacidades intelectuales de las mujeres; siendo una de las figuras destacables del movimiento Cristina de Pizán, con su obra *La Ciudad de las damas* (1405) (Vargas, 2016).

Esos avances historiográficos han ido encaminados a democratizar la agencia histórica (Hernández, 2004), cuestionando los principios que han sustentado a los hombres como agentes principales de la historia de la humanidad (Massip *et al.*, 2020). Sin embargo, la historia enseñada no ha sabido hacerlos suyos, tal y como sigue ocurriendo en la enseñanza de otros periodos de la historia, donde diferentes grupos humanos siguen estando fuera de los relatos escolares (Villalón y Pagés, 2014).

Desde la Didáctica de las Ciencias Sociales, han cobrado relevancia en los últimos años, investigaciones sobre las representaciones y la presencia-ausencia de las mujeres en dispositivos curriculares como los libros de texto (LT) o también, los libros informativos o de conocimiento (LC). Los LT siguen siendo los principales materiales didácticos utilizados en el aula cuya información se codifica a través del lenguaje textual e iconográfico (Hamodi, 2014). Desde finales del siglo XX y hasta nuestros días, distintos estudios vienen analizando el rol de estos manuales en la transmisión de la ideología patriarcal (Michel, 1987; Subirats, 1993) y su función en la transmisión de narrativas históricas (Millares y Gómez, 2017).

Por otro lado, los LC son un recurso valorado por el profesorado de Ciencias Sociales por la variedad de temas que ofrecen sus publicaciones, tales como biografías, etapas históricas, viajes geográficos, estilos artísticos, etc. (Heredia y Sánchez, 2020). Esta riqueza temática y su potencial para el desarrollo del currículo, fue lo que motivó a ciertos movimientos de renovación pedagógica a recomendarlos dentro del aula (Mora, 2009). No en vano, hoy día, muchas editoriales de LC priorizan en sus volúmenes obras que contienen temas curriculares (Barò, 2021). Al igual que los LT, los LC son una herramienta bimedia en donde interaccionan los códigos verbales e icónicos. Es precisamente en estos formatos, donde las ilustraciones desarrollan una gran función explicativa y descriptiva que, si bien puede contribuir a mejorar la comprensión de determinados conceptos o ideas, también puede hacer más profusa la difusión de estereotipos (Mora, 2009). Ruiz-Zapatero (2009) precisa que los libros infantiles pueden ayudar a comprender las sociedades del pasado, pero también, al mismo tiempo, pueden desvalorizar las aportaciones de las mujeres en las sociedades pretéritas, lo que exige inevitablemente al profesorado, un análisis crítico de sus contenidos. Estudios como el de San Martín y Ortega-Sánchez (2022) detectan en LC sobre otros periodos, como la prehistoria, enfoques androcéntricos que invalidan la transposición didáctica de los últimos avances historiográficos.

La ausencia de referencias a las funciones y espacios tradicionalmente asociados a las mujeres en los materiales de enseñanza repercute de modo negativo en el imaginario que el alumnado se crea sobre las sociedades del pasado, ya que desvincula a las mujeres de la causalidad histórica a modo de sujetos pasivos de la historia (Fernández, 2005; Sant y Pagès, 2011; Vaíllo, 2016). Por lo tanto, existe una necesidad clara de seguir analizando el tipo de discursos históricos que transmiten y el tratamiento que brindan a las mujeres tanto los LT como los LC. Por ello, planteamos una investigación cuyo objetivo es analizar una muestra de LT y LC en sus parámetros textuales e iconográficos para determinar, desde una perspectiva comparativa, qué tratamiento brindan a la historia de las mujeres, concretamente cuando abordan el periodo medieval.

2. Método

2.1. Muestra

La investigación se ha desarrollado a partir de una muestra de ocho libros, cuatro LT y cuatro LC, con contenidos sobre la Edad Media (tabla 1). Es una muestra no probabilística, no aleatoria e intencional por conveniencia, caracterizada por el acceso que se tuvo a la misma. La parte de los LT corresponde a manuales dirigidos al alumnado de quinto curso de Educación Primaria de editoriales de gran tirada utilizados en centros educativos del País Vasco. La parte de los LC la forman libros ilustrados dirigidos a las

primeras edades lectoras de los fondos de bibliotecas públicas del País Vasco, siendo tres de los cuatro de editoriales de gran tirada.

Tabla 1.
LT y LC que componen la muestra

Libros de texto		Libros de conocimiento	
L1	Mazas, A. & Artaraz, J. (dir.) (2014). 5 Erdi Aroa. En <i>Gizarte Zientziak 5 LHM (SuperPixePolis)</i> , pp. 84-101. Ibaizabal-Edelvives.	L5	Vanderviele, A. (2007). <i>Caballeros y Castillos</i> . Larousse.
L2	Parra, E., Martín, S., Navarro, A. & López, S. (dir.) (2015). 5 Erdi Aroa. En <i>Gizarte Zientziak. Lehen Hezkuntza 5. Bizigarri</i> . pp. 88-105. Ikasmina-Sm.	L6	Tames, R. (2008). <i>Descubriendo la vida y las costumbres en la Edad Media</i> . SM.
L3	Santxo, J. & Etxebarria, L. (dir.) (2015). 7 Espainia Erdi Aroan. En <i>Gizarte Zientziak. Lehen Hezkuntza 5</i> , pp. 100-115. Zubia-Santillana.	L7	González, J. N. (2009). <i>Una aldea en tiempos del románico</i> . Fundación Santa María la Real.
L4	Asturiano, M ^a J., Barba, J. Carrión, S., Cordero, C. & Fernández, J. (2019). 5 Erdi Aroa. En <i>Gizarte Zientziak 5-Jakintzaren Zaindariak</i> , pp. 96-113. Ibaizabal-Edelvives.	L8	Steele, P. (1996). <i>Los castillos tenían foso y otras preguntas sobre historia</i> . Everest.

Fuente: Elaboración propia.

2.2. Diseño y procedimiento

La investigación se orienta a partir del paradigma sociocrítico (Carr y Kemmis, 1986). En su diseño, el estudio presenta dos fases generales. En la fase general 1 (FG1) se siguen los principios de la literacidad crítica para analizar los contenidos provenientes del soporte textual (Tosar y Santisteban, 2016) e iconográfico (Ravas y Stark, 2012). Se busca comprender qué factores influyen y qué contenidos socioculturales intervienen en los relatos de los libros e identificar los sesgos ideológicos que reproducen desigualdades de género. En la fase general 2 (FG2) se comparan los resultados obtenidos del análisis de los LT con los de los LC, siguiendo los principios de la Pedagogía Comparada (Tusquets, 1969) para descubrir semejanzas y diferencias que puedan orientar cambios y mejoras que repercutan en la práctica educativa (Caballero *et al.*, 2016; Ferrer, 2002; García, 1996).

El procedimiento se ha efectuado a lo largo de seis fases procesuales (F₁-F₆) integradas en las dos fases operacionalizadoras generales (FG1-FG2) (figura 1). En la FG1 se realiza el análisis crítico de los contenidos textuales e iconográficos de los cuatro LT y cuatro LC, siguiendo las siguientes fases:

- F₁. Vaciado de datos a través de las variables para la detección del sexismo en los LT y LC, adaptadas de los indicadores propuestos por Subirats (1993).
- F₂. Reducción de datos a través de la categorización de las unidades de registro.
- F₃. Inferencia e interpretación de los contenidos narrativos desde la perspectiva de género.

En la FG2 de comparativa de los resultados obtenidos para los dos formatos de libros, se aplican las siguientes fases procesuales:

- F₄. Yuxtaposición de las variables puestas en paralelo para determinar semejanzas y diferencias entre los LT y LC.
- F₅. Comparativa, a través del comentario crítico y valorativo de los datos obtenidos para establecer inferencias.
- F₆. Fase prospectiva o de mejora, en la cual las conclusiones obtenidas sirven para proponer nuevos contenidos y ámbitos temáticos para incorporar las agencias femeninas en los dispositivos curriculares de enseñanza de la historia.



Figura 1. Operacionalización de la investigación. Fuente: elaboración propia.

2.3. Instrumento

Para las fases F₁ y F₂ se ha diseñado una matriz *ad hoc* a partir de variables *a priori*, extraídas de las aportaciones teóricas de Subirats (1993) sobre el sexismo en los libros de texto, pues ayudan a delimitar los elementos específicos del problema de estudio (tabla 2). El vaciado de datos se realiza a partir del desglose de las variables en categorías y unidades de registro emergentes que se construyen a medida que avanza el análisis. La categorización de la variable 4, sobre las funciones de hombres y mujeres, se realizó a partir de la identificación página por página de las actividades que desempeñan los personajes. En el estudio de los LT son cinco las funciones que se categorizan: política-de liderazgo, laboral, cultural, doméstico-reproductiva y pasiva. En los LC se añade una sexta función: la bélica. El registro se realiza en paralelo, para comparar en las fases posteriores F₄ y F₅, las diferencias y similitudes entre los LT y LC.

Tabla 2.
Matriz para el vaciado de datos en términos comparativos.

Variables	Libros de texto		Libros de conocimiento	
	Categorías	Unidades de registro	Categorías	Unidades de registro
1. Temáticas generales empleadas.				
2. Número de hombres y mujeres en textos.				
3. Número de hombres y mujeres en ilustraciones.				
4. Tipo de función atribuida a cada sexo en las ilustraciones.				
5. Sesgo sexista del lenguaje.				

Fuente: Elaboración propia

3. Resultados

En relación con la primera variable, sobre las temáticas tratadas, los LT presentan doce ejes temáticos: periodización de la historia, llegada de los pueblos germanos y origen y ocaso del reino visigodo, formación y desarrollo político de Al-Ándalus, la sociedad feudal, surgimiento y expansión de los reinos cristianos, Al-Ándalus: ciudad y cultura, la ciudad medieval: mercados, artesanado y gremios, arte románico y gótico, el Camino de Santiago, la construcción de catedrales, lengua, dieta y vestido, y la situación de las mujeres. Los temas más recurrentes en los cuatro LT son: la llegada de los pueblos germanos, el reino visigodo, Al-Ándalus: ciudad y cultura, los reinos cristianos, la sociedad feudal, la ciudad medieval y el arte. Solo en un libro aparece un tema sobre las mujeres en la Edad Media.

Por su parte, los LC coinciden también en mostrar doce temáticas: las fronteras en Europa, la sociedad estamental, las actividades económicas en la Edad Media, las manifestaciones culturales, la construcción de una iglesia románica, la guerra, la casa medieval, el ocio, la familia medieval, invenciones y descubrimientos, los caballeros y los castillos. Los temas de la guerra, los caballeros, el castillo y la sociedad estamental son los más recurrentes en los cuatro LC y no hay ningún tema dedicado específicamente a las mujeres medievales.

Los temas coincidentes, y a la vez recurrentes en cada uno de los formatos, que podríamos denominar troncales, se refieren al origen, formación y características socioeconómicas y culturales del periodo histórico (tabla 3).

Tabla 3.
Temáticas coincidentes en LT y LC.

Temáticas
Llegada de los pueblos germanos y las fronteras en Europa.
Sociedad feudal: estamentos y feudos.
Las actividades económicas en la Edad Media
Manifestaciones culturales en la Edad Media.
La construcción de las catedrales.

Fuente: Elaboración propia

La segunda variable que ponemos en comparación se refiere al número de hombres y mujeres presentes en los textos (tabla 4). En los LT aparece un total de 29 nombres propios de hombres, fundamentalmente de reyes y en menor medida personajes del mundo religioso o cultural. Por su parte, los LC nombran a un total de 37 personajes masculinos, correspondiendo el 50 % de ellos a reyes y nobles, un 25 % a artistas y hombres de la cultura, y el 25 % final se reparte entre figuras del mundo religioso y grandes viajeros. Tanto LT como LC coinciden en nombrar tres personajes masculinos vinculados al ámbito político-de liderazgo: Mahoma, Fernando *el Católico* y Carlomagno. En cuanto a las mujeres, los LT solo nombran a la reina castellana Isabel *la Católica*. Los LC nombran en el relato textual a cuatro personajes femeninos: Isabel *la Católica*, Juana de Arco, Lady Marian y Christine de Pizan.

Se advierte que los LT y LC coinciden en nombrar solo a una mujer vinculada al ámbito político: Isabel *la Católica*. De modo que los hombres obtienen un protagonismo muy mayoritario en el relato textual.

Tabla 4.
Nombres propios de hombres y mujeres en LT y LC

Nombres de hombres		Nombres de mujeres	
LT	LC	LT	LC
Ab ar Rahman I, Ab ar Rahman III, Alfonso X el Sabio, Leovigildo, Mahoma, Pelayo, Recaredo, Recesvinto, Alfonso VIII, Al-Idrisi, Almanzor, Averroes, Fray Luis de León, Moimonides, Sancho III el Mayor, Santiago I el Conquistador, Fernando el Católico, Alfonso I, Alfonso III, Carlomagno, García Ramírez, García Aznar, Iñigo Arista, Leovigildo, Rodrigo, Roland, Sancho IV, Sancho VI, Sancho VII.	Abu-l Hasan al-Mujtar ibn Butlan, Batuta, Buda, Carlomagno, Chaucer, Colón, Eduardo III, Felipe Augusto, Fernando el <i>Católico</i> , Gengis Khan, Guillermo el Conquistador, Jimeno, Juan XI, Johannes Gutenberg, Luis IX, Maciejowski, Maestro Mateo, Maestro Miguel, Magallanes, Mahoma, Malcolm, Manuel, Marco Polo, Martin Lutero, Otón I, Raúl Glaber, Ricardo I de Inglaterra, Robert de Kyme, Robert Le Bruce, Robin Hood, Saladino, Santo Domingo, Simbad el Marino, Temudjin, Urbano IV, Villard d'Honnecourt, Wiligelmo, William Wallace, Wladislaw.	Isabel <i>la Católica</i> .	Christine de Pizan, Isabel <i>la Católica</i> , Juana de Arco, Lady Marian.

Fuente: Elaboración propia.

La tercera variable, referida al número de personajes de cada sexo que aparecen en las ilustraciones, indica que los LT muestran a mujeres en un 13,9 % de los casos, frente a un 81,6 % de hombres. En los LC las mujeres aparecen en el 14,8 % de los casos y los hombres en un 85,2 %. Así, ambos formatos mantienen valores similares de infrarrepresentación iconográfica femenina.

Por ejemplo, en algunas ilustraciones sobre la sociedad estamental se observa la ausencia de las mujeres como sujetos históricos en los estamentos regio, nobiliario, ciudadano, comerciante y de pequeños propietarios, tanto en los LT (figura 2) como en los LC (figura 3), apareciendo únicamente mujeres campesinas. De manera que, al igual que en el relato textual, en el iconográfico también los hombres obtienen un protagonismo mayoritario.

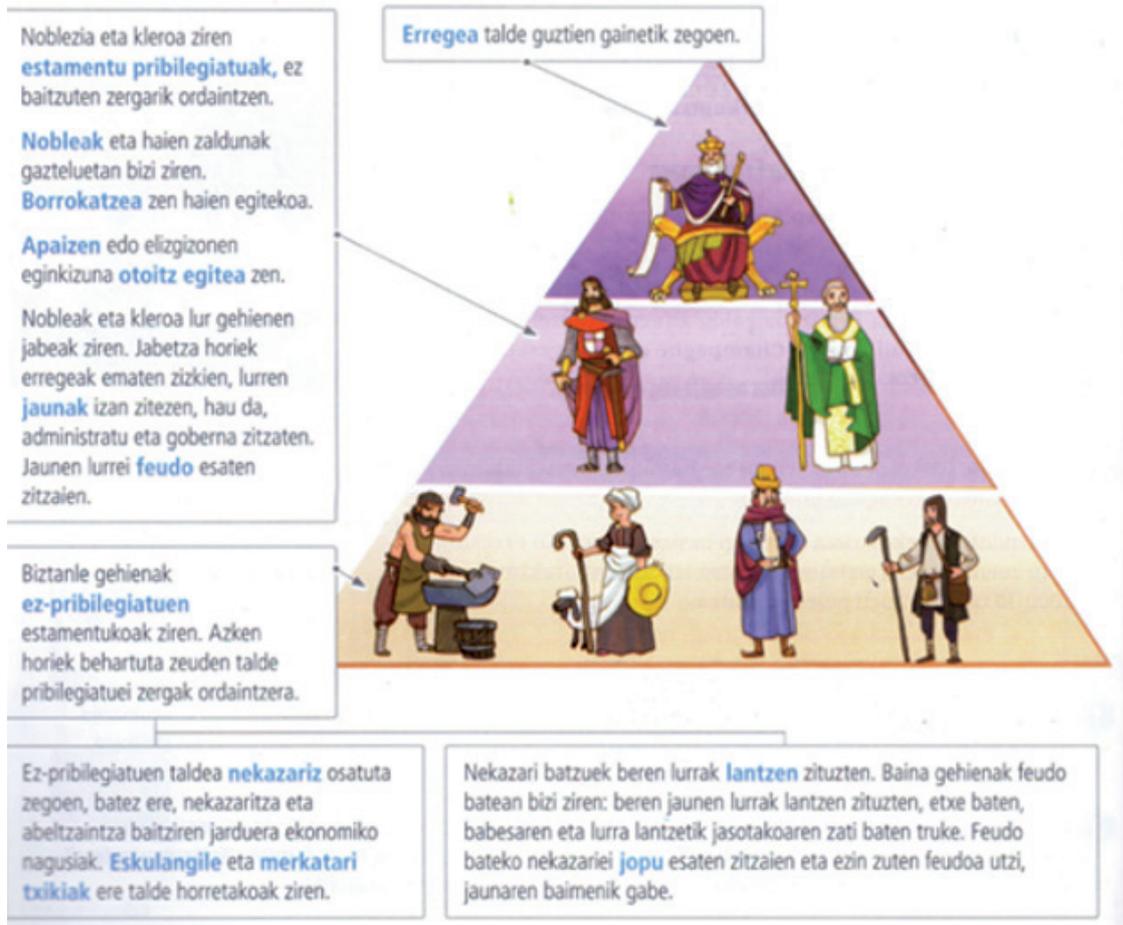


Figura 2. Representación de la sociedad estamental en el LT4. Fuente: Asturiano *et al.*, 2019.

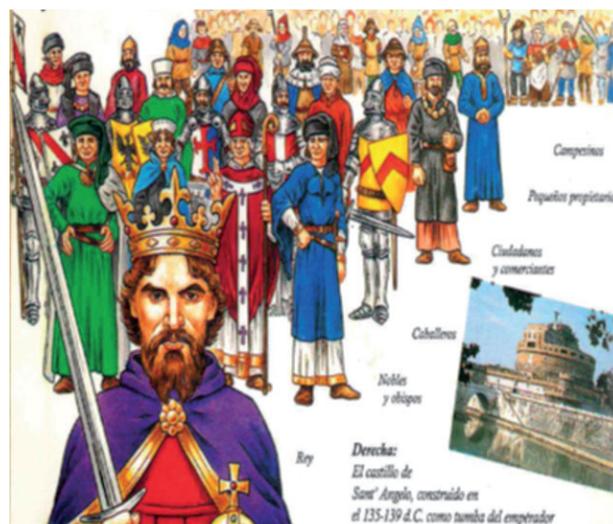


Figura 3. Representación de la sociedad estamental en el LC6. Fuente: Tames, 2008.

La cuarta variable se refiere a las funciones atribuidas a los personajes de cada sexo en las ilustraciones (tabla 5). En los LT a los personajes masculinos se les atribuyen mayoritariamente funciones políticas-de liderazgo, laborales y culturales, y a las mujeres

funciones doméstico-reproductivas y laborales, o se las presenta en actitud pasiva. Ellas no están representadas en espacios de poder ni en oficios gremiales.

También en los LC los hombres desempeñan mayoritariamente funciones políticas-de liderazgo, culturales y laborales, y las mujeres funciones doméstico-reproductivas como las asociadas a la crianza y laborales vinculadas a la agricultura, documentándose también representaciones en actitud pasiva. Cabe mencionar que, a diferencia de los LT, los LC destinan un espacio importante a explicar cómo eran los asedios de castillos, las batallas o los torneos de caballeros, atribuyendo esa función bélica por entero a los hombres.

Así, se obtienen resultados parejos en cuanto a las funciones, claramente estereotipadas, atribuidas a los personajes de cada sexo en los dos tipos de libros.

Tabla 5.
Funciones atribuidas por sexo en LT y LC

Tipo de funciones	Hombres	Mujeres
Política-de liderazgo	x	
Laboral	x	x
Cultural	x	
Doméstico-reproductiva		x
Pasiva		x
Bélica (solo en LC)	x	

Fuente: Elaboración propia.

En relación a la última variable, sobre el sesgo sexista del lenguaje, debe matizarse que los LT están escritos en vasco y, por tanto, no llevan marca de género. Sin embargo, aparecen referencias a la monarquía y al poder feudal solo en género gramatical masculino («erregeak» para reyes, y «jaun» o «jauntxo» para señores feudales). En los LC, escritos en castellano, se emplea el masculino genérico. Por ejemplo, el LC5 cita a «herre-ros», «canteros» o «cocineros», entre otros oficios, el LC6 a «los turcos», «los franceses», «los bizantinos», «los peregrinos», «los siervos», etc., el LC7 a «los ancianos», «los canteros», «los padres», «los niños», «los albañiles», «los oficiales», etc., y el LC8 a «los pobres», «los campesinos», «los europeos», «los musulmanes» y «los vidrieros», entre otros. De modo que el lenguaje empleado en LT y LC invisibiliza a las mujeres.

Puestas en paralelo todas las variables analíticas de los LT y LC (F₅) (tabla 6) se observa que, ambos formatos presentan un conjunto amplio de temáticas sobre la Edad Media y coinciden en abordar algunas que se podrían denominar curriculares, pero omitiendo contenidos vinculados a la historia de las mujeres. La infrarrepresentación de las mujeres se hace plausible también cuando se constata que apenas citan a mujeres con nombre propio en el relato textual, siendo Isabel *la Católica* la única figura que ambos formatos coinciden en mencionar. Sucede otro tanto en el relato iconográfico, pues aparece una notable menor cantidad de personajes femeninos, desempeñando mayoritariamente funciones doméstico-reproductivas o en actitud pasiva. La comparativa también informa de que ambos formatos emplean un lenguaje no inclusivo.

Tabla 6.
Diferencias y similitudes en LT y LC

	Diferencias	Similitudes
1. Temáticas tratadas	-Los LC presentan temáticas atractivas o singulares que los LT no recogen, como <i>la familia, el ocio o los descubrimientos</i> en la Edad Media.	-Temas troncales relativos a la formación socioeconómica y cultural de la Edad Media. -Apenas hay contenidos de la historia de las mujeres.
2. Número de hombres y mujeres en textos	-Los LT muestran un registro mayoritario de hombres del ámbito político-de liderazgo. -Los LC muestran un registro más diverso de hombres pertenecientes a los ámbitos político-de liderazgo, cultural y bélico.	-Infrarrepresentación de figuras históricas femeninas, que se reduce a figuras aisladas del ámbito político-de liderazgo. -Coinciden en nombrar la figura femenina de <i>Isabel la Católica</i> .
3. Número de hombres y mujeres en ilustraciones	-Los LC presentan mayor número de ilustraciones.	-Porcentajes similares de infrarrepresentación de las mujeres.
4. Tipo de función atribuida a cada sexo en las ilustraciones	-Los LC muestran funciones bélicas atribuidas a hombres como asedios a castillos y torneos, y los LT no.	-Los hombres desempeñan funciones políticas, culturales y laborales. - Las mujeres desempeñan mayoritariamente funciones doméstico-reproductivas y un número significativo de ellas aparecen en actitud pasiva.
5. Sesgo sexista del lenguaje		-Empleo de expresiones no inclusivas.

Fuente: Elaboración propia.

4. Análisis y discusión

Este estudio ha pretendido analizar el tratamiento que los LT y LC sobre la Edad Media brindan a las mujeres. En primer lugar, hemos detectado que ambos formatos coinciden en presentar temáticas centrales como la sociedad estamental, las actividades económicas del periodo o la construcción de las catedrales, siendo infrecuente encontrar temáticas directamente relacionadas con la historia de las mujeres. Esa articulación temática de la materia presenta un sesgo sexista significativo. Otros estudios sobre LT coinciden también al indicar que el discurso de los mismos se centra en la historia oficial de sus países, la expansión territorial o el orden social, siendo protagonista del mismo el hombre blanco occidental (Moreno, 1986; Minte y González, 2015).

Además de las temáticas arriba citadas, con importante conexión curricular, los LC presentan otras que podríamos definir a priori como más atractivas, como la casa medieval, el ocio, la familia, invenciones y descubrimientos, los caballeros y los castillos... No obstante, son temas que, si bien por un lado contribuyen a ampliar los conocimientos troncales sobre la Edad Media, por otro consolidan una perspectiva oscura, belicista y distorsionada del periodo, que coincide con tópicos extendidos en otros soportes de la cultura visual como los cómics, los álbumes ilustrados o el cine (Conde y Armas, 2016; De Mingo-Lorente, 2022; Navarro, 2011).

En segundo lugar, la comparativa entre los libros estudiados señala también semejanzas en la escasez de veces en que se nombra a personajes históricos femeninos. En los LT solo aparece la figura de Isabel *la Católica* y en los LC Isabel *la Católica*, Juana de Arco y Christine de Pizan. Sant y Pagès (2011) identifican en libros de Primaria y Secundaria dos roles de personajes históricos femeninos: los *masculinizados*, cuyo ejemplo sería Isabel *la Católica*, por desempeñar funciones tradicionalmente asignadas a hombres como las políticas, y las *mártires*, como es el caso de Juana de Arco, cuyo rol de afirmación femenino se basa en el modelo de mujer mística que en unión con Dios actúa por el bien de una identidad nacional (Cardels, 2021). Esta asignación de roles no contribuye a mostrar la complejidad de los personajes femeninos y tampoco su diverso papel en la historia. Esto se observa con detalle en el caso de la tercera mujer, Christine de Pizan, de quien el LC8 indica que: «fue una de las primeras que planteó la necesidad de mejorar la vida de las mujeres» (Steele, 1996, p. 21). Sin embargo, el libro obvia detalles fundamentales aportados por la historiografía, como que fue una escritora que entre los siglos XIV y XV entró de lleno en el debate intelectual conocido como la *Querrela de las mujeres*, defendiendo la dignidad y capacidad de razonar de las mujeres, frente a las ideas misóginas de la época (Vargas, 2016). De manera que, si bien la referencia resulta de interés, la escasa profundización respecto al papel de la escritora, hace que se pierda una oportunidad para tratar a las mujeres como sujetos activos en el devenir histórico.

Frente a este escaso número de figuras femeninas, los LT y LC muestran un amplio espectro de personalidades masculinas del mundo de los viajes, los descubrimientos, el arte o la política. Es por ello que, resulta crucial para la construcción de espacios coeducativos, revisar dichos dispositivos para revelar qué referentes femeninos se muestran al alumnado (Aguilar, 2020).

En tercer lugar, ambos formatos coinciden también en la infrarrepresentación iconográfica de las mujeres que, en términos porcentuales, es casi idéntica. Esto significa que el mensaje que se vierte en los dos formatos es el de un modelo de sociedad medieval donde las mujeres no eran representativas. Este hecho no es exclusivo de la etapa histórica estudiada. En efecto, estudios sobre LT relativos a otras etapas históricas han confirmado el desequilibrio en las representaciones de hombres y mujeres (Gómez-Carrasco y Gallego-Herrera, 2016; Marolla, 2014).

El estudio ha mostrado algunas diferencias formales en el empleo de las imágenes por parte de los LT y LC. En los primeros las imágenes no son tan predominantes como en los segundos y, además, en estos últimos, el contenido está segmentado en unidades más pequeñas cuyas imágenes están secuenciadas de acuerdo al hilo narrativo. Sin embargo, pese a los matices formales, el conjunto de libros coincide en atribuir prioritariamente funciones domésticas-reproductivas a las mujeres. Así, se reitera lo observado en otras investigaciones donde predomina el binomio hombre-espacio público, mujer-espacio privado, tanto en LT (Terrón y Cobano-Delgado, 2008), como en LC (San Martín y Ortega-Sánchez, 2022).

Este hecho ofrece una imagen reduccionista sobre las áreas sociales de influencia de las mujeres en la Edad Media, que no concuerda con los postulados historiográficos, los cuales han demostrado que el papel de las mujeres fue mucho más amplio y diverso. Conocemos, por ejemplo, su rica contribución laboral como panaderas, regateras, hilanderas, parteras, nodrizas, criadas, jornaleras, etc. (Del Val, 2008; García-Herrero, 2009; López-Beltrán, 2010), y también su asunción de funciones con proyección social como el mecenazgo o los beaterios (Graña, 2013), que no tienen reflejo en los materiales

didácticos estudiados. Asimismo, si bien los LT y LC perfilan el mundo de la política como un ámbito de hombres, hoy sabemos que también muchas mujeres del estamento noble ejercieron su autoridad en espacios de poder (Pelaz y Del Val, 2015). Al mismo tiempo, el análisis muestra cómo la representación de las mujeres en tareas doméstico-reproductivas no son consideradas relevantes, en contra de los estudios que señalan que esas actividades han sido fundamentales como sostenedoras de la vida (Sánchez, 2000).

Además, requiere prestar atención al hecho de que los dos formatos de libros recogen por igual un considerable número de imágenes de mujeres en actitud pasiva. Esto coincide con los resultados del estudio de Querol (2006), referido a las representaciones del pasado prehistórico en museos y parques arqueológicos.

Por último, en relación al sesgo sexista del lenguaje, el estudio señala que, en la totalidad de los libros, pese a existir diferencias de carácter formal entre el euskera (LT) y el castellano (LC), se emplea el masculino genérico para referirse a colectivos de personas vinculadas con el poder, el control social o los oficios. Por ello, se constatan patrones sexistas en el uso del lenguaje sin diferencias significativas en uno y otro formato.

La ausencia de las mujeres como sujetos históricos en las temáticas, textos e imágenes de los LT y LC actúa negativamente sobre el imaginario que el alumnado se crea sobre el pasado. Si, como señalan Sant y Pagès (2011), las mujeres no estudian a otras mujeres, se puede establecer el perjuicio de justificar una supuesta subordinación a los hombres. O también, que el alumnado interiorice el erróneo principio esencialista de que el hombre es más proclive a determinadas acciones o espacios (Miralles, 2020). Por ello, es conveniente que el profesorado analice críticamente los contenidos de los materiales didácticos, a fin de detectar ausencias y generar transposiciones didácticas que no sitúen al hombre en la centralidad del relato histórico (Rodríguez, 2014; Romero *et al.*, 2021).

A tenor de los resultados y en virtud de la naturaleza prospectiva del estudio (F⁶), se presenta una propuesta de mejora para una enseñanza de la Edad Media con mujeres, que profundiza en algunas de las líneas esbozadas en otros trabajos (Castrillo *et al.*, 2021; 2023). Se proponen, a partir de los principales avances historiográficos sobre las mujeres medievales mencionados en el marco teórico, algunos ámbitos que requieren ser visibilizados, y que constituyen contenidos que potencialmente podrían integrarse en los materiales didácticos, para desplazar las temáticas hegemónicas, belicistas y androcéntricas, y crear relatos que narren una agencia histórica de las personas:

1. Mujeres con poder. Debería visibilizarse en los LT y LC que en la Edad Media hubo mujeres que, por su posición estamental o económica, dispusieron de capacidades de acción en el mundo político y ejercieron su autoridad en espacios de decisión. Así, se podrían crear títulos con temáticas basadas en las trayectorias de vida de señoras feudales, abadesas, mercaderas o reinas, haciéndolas protagonistas del discurso histórico. Se pueden usar biografías de personajes históricos locales, así como elementos patrimoniales del entorno cercano al alumnado en los que esas mujeres dejaron huellas de su poder (escudos y sepulcros sitios iglesias; castillos, casas torre o palacios en los que habitaron; documentos que otorgaron durante sus regencias...).

2. Oficios femeninos. Los LT y LC deberían poner en valor la contribución de las mujeres en el trabajo doméstico y en los talleres familiares que formaron parte de las corporaciones gremiales. Los materiales didácticos también podrían incorporar títulos dedicados al análisis el amplio espectro de oficios en el que las mujeres tomaron parte (panaderas, horneras, vendedoras al por menor de múltiples productos, candeleras, tabernerías, hilanderas, parteras, peonas de la construcción, bateleras...).

3. Áreas de protagonismo femenino en el medio social. En las comunidades medievales las mujeres asumieron múltiples áreas de acción social, que no se recogen en los LT y LC, y que serían útiles para revertir la imagen reduccionista que estos materiales ofrecen. Por ejemplo, sobre ellas recayó la responsabilidad de rendir culto a sus parientes difuntos, a través de la realización de ofrendas funerarias y otros ritos, que en la cultura eminentemente cristiana de la época eran concebidos como prácticas de suma relevancia para la salvación de las almas. Otra posibilidad es incluir como contenido a las casas de beatas, comunidades de mujeres legas presentes en prácticamente todas las villas bajo-medievales importantes, apreciadas por las gentes del común por los servicios religiosos que ofrecían, como refleja el hecho de que vivieran de los donativos de particulares. De manera que puede ser oportuno insertar en los LT y LC títulos basados en ese tipo de cometidos femeninos, identificándolas como usos sociales relevantes en la época y, por lo tanto, con amplia significación histórica.

4. Las mujeres como creadoras de cultura. Los LT y LC suelen perfilar la creación cultural en la Edad Media como un ámbito masculino. Esa idea podría ser superada si se incluyesen títulos acerca de la participación de mujeres en el mecenazgo artístico o acerca de la cultura irradiada desde los monasterios femeninos. También si se incluyeran nombres propios de escritoras legas o religiosas de la época y se profundizara en sus aportaciones. Un ejemplo es el de la propia Christine de Pizan, antes mencionada. Otros pueden ser Isabel de Villena, abadesa de la Trinidad de Valencia, que en sus obras reinterpretó la vida de Jesús brindando un relevante cometido a las mujeres de su entorno; o Teresa de Cartagena, que defendió la capacidad de las mujeres para escribir y pensar igual que los hombres.

5. Conclusión

Si bien los LT y LC se diferencian por tener estructuras compositivas distintas, por disponer de diferentes frecuencias y obligatoriedad de usos en el aula o por sus modelos editoriales disímiles, ambos poseen como característica común que desarrollan una importante función de transmisión de saberes básicos en la escuela. Estos saberes, usualmente asimilados como objetivos o neutrales por el alumnado, desvelan en su análisis una carga simbólica e ideológica androcéntrica. Ambos formatos construyen en sus parámetros textuales e iconográficos un modelo de mujer medieval que no se ajusta a la información proporcionada por la historiografía reciente. Y esa brecha evidencia un modelo de transposición didáctica portador de sesgos, prejuicios y estereotipos, que en términos comparativos es idéntico en LT y LC.

La Edad Media es una época donde se produjeron cambios y procesos de gran relevancia y donde las mujeres lograron una emancipación laboral, social y cultural significativa, a diferencia de periodos de mayor exclusión como la Antigüedad Clásica (Cardells, 2021). Sin embargo, los contenidos analizados en ambos formatos se ajustan a un canon excluyente, en el que los hombres protagonizan una historia de corte positivista y las mujeres solo aparecen si han tenido una contribución política, si su arquetipo sirve para la construcción de los grandes relatos nacionales o desarrollando funciones en el ámbito doméstico-reproductivo. Es lo que Lerner (1973) denomina una «historia contributiva o compensatoria».

Como consecuencia, puede afirmarse que tanto LT como LC son contenedores de un discurso histórico excluyente que no contribuye a desarrollar los principios de igualdad, por los que abogan las leyes educativas actualmente en vigor. Por consiguiente, para revertir este modelo de déficit, es necesario desarrollar propuestas didácticas que pongan énfasis en la diversidad de cometidos que las mujeres desarrollaron en la Edad Media. Partir de las principales líneas historiográficas sobre las mujeres medievales, permite trazar ámbitos temáticos que, organizados como contenidos, podrían incorporarse al currículo para normalizar la agencia histórica femenina. Además, más allá de insertar temáticas relacionadas con la historia de las mujeres, los LT y LC deberían abogar por una mayor representatividad textual e iconográfica de personajes femeninos, y adoptar fórmulas lingüísticas más inclusivas, eliminando mecanismos discursivos como el masculino genérico como generalizador de lo humano.

Se precisa, por ello, de la realización de un ejercicio consciente de literacidad crítica para desvelar los contenidos de la cultura hegemónica presentes en los libros escolares sobre Edad Media, porque solo así se contribuirá a transitar de un modelo reproductivo a un modelo transformador e inclusivo en la escuela.

6. Referencias

- Aguilar, C. (2020). De LIJ, libros informativos y género. *CLIJ: Cuadernos de literatura infantil y juvenil*. 33(296), 18-32. <https://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/189440>
- Arauz, D. (2007). *La protección jurídica de la mujer en Castilla y León (XII-XIV)*. Junta de Castilla y León.
- Barò, M. (2021). Libros informativos para niños y jóvenes en España: evolución y tendencias de la producción. *Bollettino As.Pe.I*, 191, 36-48. <https://doi.org/10.7346/aspei-022021-04>
- Cardels, F.A. (2021). Los estereotipos de la mujer medieval a revisión. En M.C. Escribano (Coord.) *Estudios sobre mujeres y feminismo: Aspectos jurídicos, políticos, filosóficos e históricos*, pp. 15-12. Universidad de Castilla-La Mancha. http://doi.org/10.18239/jornadas_2021.32.02
- Carr, W. y Kemmis, S. (1986). *Becoming critical. Education, knowledge and action research*. Routledge.
- Castrillo, J., Gillate, I., Vicent, N., y Luna, U. (2021). Las mujeres medievales en los libros de primaria: Crítica y propuestas. *Cadernos de Pesquisa*, 51. <https://doi.org/10.1590/198053147313>
- Castrillo, J., Gillate, I., Apaolaza, D. (2023). Otra Edad Media. La Querrela de las mujeres como recurso para abordar las desigualdades de género ayer y hoy en el aula de historia. *Perfiles Educativos*, 45(179), 146-162.
- Conde, J. y Armas, X. (2016). Enseñar y aprender la edad media en primaria. Representaciones de los estudiantes y propuestas de intervención. En López Facal, R. (ed.), *VII Simposio de Didáctica de las Ciencias Sociales en el ámbito Iberoamericano*, pp. 286-298. AUPDCS.

- De Mingo-Lorente, A. (2022) De fíbulas y viñetas: El mundo visigodo en el cómic. *Arte, Individuo y Sociedad*, 34(1), 389-408. <https://dx.doi.org/10.5209/aris.73597>
- Del Val, M.I. (2008). Los espacios del trabajo femenino en la Castilla del siglo xv. *STUDIA HISTORICA. HISTORIA MEDIEVAL*, 26, 63-90.
- Echevarría, A. (coord.) (2008). *La Historia medieval en la Enseñanza Secundaria Obligatoria: un balance*. UNED.
- Fernández, A. (2015). Las mujeres como sujeto histórico: género y enseñanza de la historia. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 18, 5-24. <https://ojs.uv.es/index.php/dces/issue/view/204>
- Ferrer, F. (2002). *La educación comparada actual*. Ariel Educación.
- Fuente, M.J., Morán, R. (coord.) (2011). Raíces profundas: la violencia contra las mujeres. Polifemo.
- García Herrero, M.C. (2009). La contribución del trabajo femenino a la economía familiar. In *Artesanas de la vida. Mujeres en la Edad Media*, pp. 127-171. Institución Fernando el Católico.
- García, J. (1996). *Fundamentos de educación comparada*. Dykinson.
- Gómez-Carrasco, C. y Gallego-Herrera, S. (2016). The Persistence of Gender Stereotypes in Teaching History. A Study Through Textbooks and Perceptions of Students in Compulsory Secondary Education in Spain. *Revista Electrónica Educare*, 20(3), 1-28. <https://doi.org/10.15359/ree.20-3.1>
- Graña, M. M. (2013). Beatas y monjas. Redes femeninas y reforma religiosa en la ciudad bajomedieval. In: J. Solórzano, B. Arízaga (eds.), *Ser mujer en la ciudad medieval europea*, pp. 371-388. IER.
- Gulley, A. (ed.) (2018). *Teaching rape in the medieval literature classroom: approaches to difficult texts*. Amsterdam University Press.
- Hamodi, C. (2014). ¿Transmiten los libros de texto el valor de la igualdad desde la perspectiva de género? Estudio del lenguaje icónico de dos editoriales. *Revista de Innovació i Recerca en Educació*, 7(1), 30-55. <https://doi.org/10.1344/reire2014.7.1713//>
- Heredia, H. y Sánchez, S. (2020). Los libros de no ficción y el book-trailer: Una propuesta didáctica para sexto de primaria. *Revista do PEMO*, 2(1), 1-26. <https://doi.org/10.47149/pemo.v2i1.3522>
- Hernández, E. (2004). *Tendencias historiográficas actuales. Escribir historia hoy*. Akal.
- López Beltrán, M. T. (2010). El trabajo de las mujeres en el mundo urbano medieval. *Melanges de la Casa Velázquez*, 40(2), 39-57.
- López-Cordón, M. V., Carbonell, M. (eds.) (1997). *Historia de la mujer e Historia del matrimonio*. Univ. Murcia.

- Marolla, J. (2014). ¿Aún son visibles las mujeres? Análisis de la presencia de la historia de las mujeres en los libros de texto de secundaria chilenos. En J. Pagès & A. Santisteban (Eds.). *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 305-313). AUPDCS-Universitat Autònoma de Barcelona.
- Martínez, J. (2008). Los libros de texto como práctica discursiva. *Revista de la asociación de sociología de la educación (RASE)*, 1, (1), 62-73. <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8537/8080>
- Massip, M., Castellví, J. y Pagès, J. (2020). La historia de las personas: reflexiones desde la historiografía y de la didáctica de las ciencias sociales durante los últimos 25 años. *Panta Rei. Revista digital de Historia y Didáctica de la Historia*, 14(2), 167–196. <https://doi.org/10.6018/pantarei.445831>
- Metzger, A. (2010). Magna Carta: Teaching Medieval Topics for Historical Significance. *The History Teacher*, 43(3), 345-356.
- Michel, A. (1987). *Fuera moldes. Hacia una superación del sexismo en los libros infantiles y escolares*. La Sal.
- Minte, A. y González, E. (2015). Discriminación y exclusión de las mujeres en los textos escolares chilenos y cubanos de historia. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 321-333. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.33.2.196231>
- Miralles, X. A. (2020). Introducción al dossier. Nación y masculinidades en la España contemporánea. *Studia Historica. Historia Contemporánea*, 38, 5–15. <https://doi.org/10.14201/shhcont382020515>
- Miralles, P. y Gómez, C. J. (2017). Enseñanza de la historia, análisis de libros de texto y construcción de identidades colectivas. *Historia y Memoria de la Educación*, 6, 9-28. <https://doi.org/10.5944/hme.6.2017.18745>
- Molina, J. P., Devís, J., y Peiró, C. (2008). Materiales curriculares: clasificación y uso en Educación Física. *Pixel-Bit: Revista de Medios y Educación*, 33, 183–197.
- Mora, L. (2009). Libros documentales y de información para niños y jóvenes: El uso de otros documentos (informativos) en la biblioteca escolar del siglo XXI. En P. López & J. Santos-Paz (coords.), *Guía para bibliotecas escolares* (pp. 301-332). Universidade da Coruña.
- Moreno, M. (1986). *Cómo se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela*. Barcelona: Icaria.
- Navarro, G. (2011). Cultura visual y enseñanza de la historia. La percepción de la Edad Media. *Educación artística revista de investigación*, 2, 153-160. <https://ojs.uv.es/index.php/eari/article/view/2520>
- Pagès, J. y Sants, E. (2012). Las mujeres en la enseñanza de la Historia: ¿Hasta cuándo serán invisibles? *Cadernos De Pesquisa Do CDHIS*, 25(1), 91-117 <https://doi.org/10.14393/cdhis.v25i1.20957>

- Palikidis, A. (2020). Why is Medieval History Controversial in Greece? Revising the Paradigm of Teaching the Byzantine Period in the New Curriculum (2018-19). *Espacio, Tiempo y Educación*, v. 7, n. 2, pp. 177-191. <https://doi.org/10.14516/ete.314>
- Pelaz, D., Del Val, M.I. (2015). La Historia de las Mujeres en el siglo XXI a través del estudio de la reginalidad medieval. *Revista de historiografía*, 22, 101-127.
- Querol, M. A. (2006). *Las mujeres en la Prehistoria*. Diputació de València-Museu de Prehistòria.
- Ravas, T. y Stark, M. (2012). Pulitzer-Prize-Winning Photographs and visual literacy at the University of Montana: a case study. *Art Documentation: Journal of the Art Libraries Society of North America*, 31, 34-44.
- Rodríguez, C. (2014). La invisibilidad de las mujeres en los contenidos escolares. *Cuadernos de pedagogía*, 447, 32-35.
- Romero, M., Heredia, H., Trigo, E. y Romero Claudio, C. (2021). Validación de parrilla de contenidos y desarrollo de plataforma digital de libros ilustrados de no ficción. *Tejuelo*, 34, 143-170. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.34.143>
- Saíz Serrano, J. (2010). ¿Qué historia medieval enseñar y aprender en educación secundaria? *Imago temporis. Medium Aevum*, 4, 594-607.
- Saíz Serrano, Jorge (2012). La Península Ibérica medieval y las identidades en los actuales libros de texto de historia de 2.º de ESO. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 70, 67-77.
- Saíz Serrano, J. (2015). ¿Hay sitio para la Edad Media en las enseñanzas Primaria y Secundaria? En Esther López Ojeda (coord.) *Nuevos temas, nuevas perspectivas en historia medieval XXV Semana de Estudios Medievales*, pp. 183-214. IER.
- San Martín, A. y Ortega-Sánchez, D. (2022). Atribuciones de género y construcción de identidades en la literatura infantil sobre prehistoria. *BellaterraJournalofTeaching&LearningLanguage&Literature* ,15(3), e973.<https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.973>
- Sánchez, O. (2000). Algunas reflexiones para la prehistoria y arqueología: las mujeres en la construcción de la historia. *SPAL*, 9, 495-505. <http://dx.doi.org/10.12795/spal.2000.i9.28>
- Sant. E y Pagès, J. (2011). ¿Por qué las mujeres son invisibles en la enseñanza de la historia? *Revista Historia y memoria*, 3, 129-146. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=325127479006>
- Segura, C. (2016). La construcción de la historia de las mujeres en la Edad Media en los reinos hispanos. *Índice Histórico Español*, 129, 77-93.
- Subirats, M. (Coord.). (1993). *El sexismo en los libros de texto: Análisis y propuestas de indicadores*. Instituto de la Mujer.

- Terrón Caro, MT, & Cóbano-Delgado Palma, V. (2008). El papel de la mujer en las ilustraciones de los libros de texto de educación primaria. *Foro de Educación*, 6 (10), 385-400. <https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=447544585020>
- Tosar, B. y Santisteban, A. (2016). Literacidad crítica para una ciudadanía global. Una investigación en Educación Primaria. En C. R. García Ruiz, A. Arroyo y B. Andreu (Eds.), *Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales: educar para una ciudadanía global* (pp. 674-683). Universidad de Las Palmas -AUPDCS.
- Tusquets, J. (1969). *Teoría y prácticas de la Pedagogía Comparada*. Magisterio Español.
- Vaíllo, M. (2016). La investigación sobre libros de texto desde la perspectiva de género: ¿hacia la renovación de los materiales didácticos? *Tendencias Pedagógicas*, 27, 97-124. <https://doi.org/10.15366/tp2016.27.003>
- Villalón, G., y Pagès, J. (2014). ¿Quién protagoniza y cómo la historia escolar? La enseñanza de la historia de los otros y las otras en los textos de estudio de Historia de Chile de educación primaria. *Clío & Asociados*, (17), 119-136. <https://www.clio.fahce.unlp.edu.ar/article/view/Clion17a08>
- Vargas, A. (2016). *La Querrela de las mujeres. Tratados hispánicos en defensa de las mujeres*. Fundamentos.

5



Brasil y Angola: ¿que revelan las políticas basadas en evidencias? Nuevos desafíos para la investigación comparada

Brazil and Angola: what do evidence-based policies reveal? New challenges for comparative research

Nora Krawczyk*;
Elisangela Scaff**

DOI: 10.5944/reec.45.2024.40024

Recibido: 21 de febrero de 2024

Aceptado: 1 de abril de 2024

¹ Financiación: Programa Institucional de Internacionalización de la Universidade Federal do Paraná - PRINT/CAPES. Beca de productividad en investigación del “Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico”- CNPq/Brasil.

* NORA KRAWCZYK: Doctora em Educação. Profesora/investigadora de la Universidad Estadual de Campinas - Unicamp – SP, Brasil. Coordinadora de Pesquisa y Divulgación Científica – FE, Coordinadora del Grupo de Investigación Política, Educación y Sociedad y Coordinadora del Proyecto de Internacionalización Print-CAPES en la Facultad de Educación, Unicamp. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9184-2497>. **Datos de contacto:** Correo electrónico: norak@unicamp.br. Blog: <https://noraunicamp.blogspot.com/>

** ELISANGELA SCAFF: Profesora/investigadora de la Universidad Federal de Paraná. Curitiba, PR. Brasil. Profesora Visitante en la Universidad Autónoma de Madrid (2023/2024) - Print/CAPES/UFPR. Madrid, España. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7682-0879>. **Datos de contacto:** Correo electrónico: elisscaff@gmail.com

Resumen

El objetivo de este artículo es analizar dos experiencias de transferencia de «buenas prácticas» desarrolladas en Brasil y Angola, con el fin de señalar los límites y riesgos de su uso generalizado en el campo de las políticas educativas. La metodología de la investigación es de enfoque cualitativo, basada en la investigación documental de páginas electrónicas de los gobiernos de Brasil y Angola y del Banco Mundial, y en el estudio de dos casos de transferencia de políticas basadas en buenas prácticas. El primer caso analizado trata del proceso de convencimiento de un grupo empresarial para implementar un nuevo estándar curricular nacional en Brasil, teniendo en cuenta las supuestas evidencias del Common Core, la política nacional estadounidense. El segundo caso se refiere al Proyecto Aprendizaje para Todos (PAT), desarrollado en Angola a partir de 2016 basado en las buenas prácticas identificadas en Brasil y las recomendaciones del documento del Banco Mundial. Con el análisis de los casos presentados se puede concluir que estas políticas, incorporadas en diferentes países a pesar de su contexto histórico, político, económico y social, tienden a reproducir fracasos y acumular deudas resultantes de contratos de préstamos firmados para su implementación, reforzando las desigualdades existentes. Queda como desafíos para la investigación comparada comprender estos contextos locales en la investigación de los procesos de transferencia de políticas para problematizar sus implicaciones ante los diferentes contextos nacionales y regionales.

Palabras clave: buenas prácticas; evidencias; globalización; investigación comparada.

Abstract

This study aims to analyze two experiences of transfers of “good practices” developed in Brazil and Angola, aiming at identifying their limitations and the risks of their widespread use in Educational Policies. A qualitative approach was used, based on documentary research developed on the websites of the Brazilian and Angolan governments and the World Bank, and study of two cases of policy transfers based on good practices. The first case deals with the process of convincing a business group to implement a new common national curriculum in Brazil, considering the supposed evidence of the Common Core, a North American national policy. The second case refers to the Projeto Aprendizagem para Todos (Learning for All Project- PAT), developed in Angola, starting in 2016, based on the good practices identified in Brazil and the recommendations of a World Bank document. The analysis of the two cases makes it possible to conclude that such policies, incorporated by different countries, despite their historical, political, economic, and social context, tend to reproduce failures and lead to accumulation of debts resulting from the loan agreements signed for their implementation, reinforcing the existing inequalities. Comparative research still faces the challenge of apprehending these local contexts in the investigation of policy transfer processes, to be able to problematize their implications in the face of different national and regional contexts.

Keywords: good practices; evidence; globalization; comparative research.

1. Introducción

Este artículo tiene como motivación la preocupación por el uso cada vez mayor de la investigación denominadas «basadas en evidencias» para definir políticas en educación y la necesidad de reflexionar sobre la celada en la que puede caer un lector ingenuo y los resultados que puede provocar en la definición de políticas educativas. En este sentido, consideramos importante discutir cómo la investigación comparada puede contribuir a descubrirlas y sus posibles resultados.

El uso de evidencias y la cita de buenas prácticas se ha vuelto bastante común en las últimas décadas como una estrategia de investigación y conocimiento entre los organismos internacionales, sobre todo el Banco Mundial y la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico), para regular la formulación de políticas educativas en diferentes países y también ha sido empleado por las organizaciones privadas y gobiernos con el mismo objetivo. Por lo tanto, las buenas prácticas aparecen como evidencias de éxito de las políticas pretendidas.

El concepto de conocimiento que se usa en este artículo se refiere a la relación entre conocimiento y política. No engloba solo el conocimiento científico, sino todo lo que pretende decir lo real y se transmite a través del lenguaje oral y escrito: textos, estadísticas, evaluaciones internacionales, etc. (Barroso & Afonso, 2011).

La defensa de políticas basadas en evidencias utilizamos como argumento de persuasión que las prácticas identificadas como exitosas son objetivas y transferibles, lo que permite tomar decisiones racionales, pragmáticas y (supuestamente) sin sesgos políticos o ideológicos. Utiliza registros estrictamente descriptivos de experiencias «exitosas» que a menudo pretenden promover la comparación para legitimar opciones ideológicas y la contaminación como proceso de creación y acción política, justificando ciertas acciones y rechazando otras (Barroso, 2006). Las políticas basadas en evidencias basadas en el enfoque teórico-metodológico funcionalista, fortalecen el carácter homogeneizador en la lectura de las realidades nacionales en sus propuestas con el propósito de imponer un estándar en la política educativa de la región (Rosar & Krawczyk, 2001).

En este sentido se considera a la educación lo que Robertson y Dale denominan «educacionismo». «La tendencia a considerar la *educación* como una categoría aislada a efectos de análisis, con un conjunto de objetivos comunes aceptado sin problemas y un conjunto de conocimientos, prácticas, presupuestos y resultados implícitamente compartidos» (Robertson & Dale, 2017, p. 863).

En este sentido, se puede afirmar que los organismos internacionales son inductores importantes no solo de las reformas educativas, sino también de la producción de conocimiento como dispositivo regulador y de gobernanza.

2. La producción de conocimientos a través de «evidencias»

Los registros de experiencias que se consideran exitosas y las comparaciones regionales e internacionales incitan a los gobiernos a interesarse por las políticas de aquellos que han obtenido los mejores resultados. Al mismo tiempo el mercado cada vez más competitivo y el proyecto de inserción internacional de los países latinoamericanos convierten el desempeño de los sistemas educativos de los países competidores en una referencia obligatoria para las políticas educativas nacionales.

En una época en que muchos se preguntan cuáles son los mejores caminos para mejorar la eficacia de las políticas y la calidad de la escuela, los «modelos» o «recetas» se vuelven bastante atractivos. Y las evaluaciones acaban teniendo una función estimuladora y/o justificadora de la introducción de reformas educativas y escolares.

Podemos decir que hay una mutación en la idea de conocimiento, o al menos de conocimiento válido, que tiene cierto valor para la acción política. Es el conocimiento que se produce en el corto plazo, pragmático, sujeto a una agenda de problemas y/o guiados por la demanda, y con escaso contenido teórico y conceptual (Delvaux, 2009; Krawczyk, 2019).

Las evidencias de buenas prácticas constituyen explicaciones en sí mismas y esto desplaza el foco de la explicación y sus consecuencias se evidencian en sistemas de evaluación comparada como el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (Pisa). Así se puede comprender que el Pisa y la investigación que fundamentada en la «evidencia» son instrumentos de regulación basados en el conocimiento, es decir, son dispositivos que difunden un tipo particular de conocimiento a fin de orientar y controlar la acción política educativa.

El Pisa es un mecanismo de evaluación internacional comparada de desempeño de los escolares y una de las acciones principales de la OCDE. «El Pisa y «los resultados del Pisa» vienen circulando y se han consolidado en los discursos sobre educación, ya sea fomentando debates o legitimando medidas políticas. De este modo, el acrónimo ya destaca en el vocabulario educativo contemporáneo» (Carvalho, 2011).

El uso de la comparación en los instrumentos de evaluación a gran escala, como el Pisa, poco dice sobre los fundamentos de las políticas y de las prácticas que los produjeron. Además, no permite identificar las razones de las diferencias.

Las equivalencias que la OCDE produce, con el fin de medir las distancias en una escala de competencias idénticas para países diferentes, traducen los objetivos prioritarios de los sistemas educativos. Esto se puede comprender como una nueva manera de regular la política y la gobernanza (Nóvoa, 2010).

Las recomendaciones sobre «buenas prácticas», los resultados del Pisa y la difusión de evidencias favorables son instrumentos crecientes de regulación nacional y global, que incluyen la producción y propagación de conocimientos que aumentan la legitimación de las propuestas de acción.

Volveremos a este tema en la última sección del artículo, analizando las implicaciones y desafíos para la investigación comparada de las transformaciones de las formas de regulación y gobernanza desde una perspectiva global.

2.1. Dos experiencias de transferencia de «buenas prácticas»

Desde un enfoque cualitativo, analizamos dos casos de transferencia de políticas basadas en evidencias y buenas prácticas. Se analizaron documentos del Movimiento por la Base en Brasil y entrevistas con su presidente, publicadas en internet, documentos del Banco Mundial y de la OCDE y páginas electrónicas del gobierno de Angola. El análisis se complementa con literatura sobre evaluación a gran escala y globalización.

El primer caso que vamos a analizar trata del proceso de convencimiento de un grupo empresarial para implementar un nuevo estándar curricular nacional en Brasil, teniendo en cuenta las supuestas evidencias del Common Core, política nacional estadounidense. El segundo caso se refiere al Proyecto Aprendizaje para Todos (PAT), desarrollado en Angola a partir de 2016, basado en las buenas prácticas identificadas en Brasil y las recomendaciones del documento del Banco Mundial.

2.1.1. La formulación de una Base Nacional Común Curricular en Brasil – basada en la evidencia del éxito del Common Core en Estados Unidos

En la década de 1990 empezó un movimiento en Estados Unidos para establecer estándares educativos nacionales para los estudiantes de todo el país, lo que resultó en 2010 en el llamado Common Core (núcleo común) State Standards Initiative. De esta manera se pretendía establecer un modelo nacional riguroso y centrado en dos asignaturas – matemáticas e inglés – sobre qué deberían saber los estudiantes en cada curso, siempre en la forma de «standards» (estándares) para que puedan evaluarse por sistemas de prueba centralizados a gran escala. Buscaban mejorar el bajo desempeño educativo de Estados Unidos en relación con otros países, sobre todo en las evaluaciones internacionales, y asegurar que los estudiantes estuvieran preparados para la universidad y/o el mercado de trabajo tras concluir la enseñanza secundaria, asegurando la competitividad económica del país.

«El Common Core quizá no existiría sin la comunidad corporativa. El establishment empresarial del país viene reclamando estándares educativos más rigurosos –que se apliquen a todo el país– hace años. Los considera desesperadamente necesarios para preparar la futura fuerza laboral de Estados Unidos y para fortalecer su competitividad global. Una medida del profundo compromiso de los líderes empresariales: los estándares del Common Core se elaboraron determinando las competencias que las empresas (y las facultades) necesitan y (...) decidir qué deberían aprender los estudiantes» (Elkind, 2015).

Mucho se cuestiona la implantación del Common Core en Estados Unidos por el bajo nivel de eficacia en mejorar los indicadores educativos, así como por la presencia relevante de intereses mercadológicos en la implantación de los currículos nacionales (Freitas, 2016). Estuvo muchos años en el centro de las controversias sobre educación pública tanto en el ámbito político como en el académico, mientras que los defensores aseguran que los estándares nacionales van a mejorar la educación pública, los críticos afirman que no hay evidencias consistentes de que el Common Core va a mejorar la calidad de la educación. Con el argumento de la falta de evidencias de los resultados del Common Core, el Washington Post publicó el 16 de marzo de 2016 que más de 100 investigadores en educación de California se unieron para pedir el fin de las pruebas nacionales (Freitas, 2016).

El Common Core y las pruebas estandarizadas a gran escala son dos acciones de la misma política de control centralizado del proceso de aprendizaje en las escuelas. Está claro que una sin la otra no tendría sentido para los objetivos propuestos. El Common Core también quedó afectado por una reacción, sobre todo de las familias, contra las pruebas estandarizadas. Según los críticos, sofocan la creatividad y consumen la mayor parte del tiempo de clase. Movimientos organizados por las madres de los estudiantes en diferentes estados, como por ejemplo en algunos distritos de Washington, en Nueva York, y en Chicago, han boicoteado las pruebas estandarizadas. Esto se debe a la preocupación de esas familias por el exceso de pruebas, además, con la implementación del Common Core, se ha intensificado la cantidad de simulaciones para que los estudiantes aprendan a realizar las pruebas y mucho los ha afectado, con estrés y angustia ante las constantes evaluaciones.

En Brasil, la Base Nacional Común Curricular (BNCC) fue homologada el 20 de diciembre de 2017¹, aprobando así un nuevo estándar de gestión curricular: un currículo nacional, un año después del golpe mediático parlamentario que causó la destitución de la presidenta Dilma Rousseff, y con la participación significativa del sector privado.

En Estados Unidos, el Common Core tiene un defensor poderoso: el fundador de Microsoft, Bill Gates, que gastó más de 200 millones de dólares para promoverlo. En Brasil, quien hace el papel de Bill Gates es el empresario Jorge Lemann, el hombre más rico del país, que creó la Fundación Lemann e invierte en educación no solo en Brasil, sino también en actividades educativas dirigidas a brasileños que van a graduarse en Estados Unidos para replicar las ideas de los reformadores empresariales del país, aquí en Brasil. Así, la Fundación Lemann invirtió sus recursos para producir el mayor impacto posible en la política pública, promoviendo estándares nacionales de aprendizaje.

Según las entrevistas que Tarlau y Moeller realizaron en su investigación sobre la influencia de la Fundación Lemann en el ámbito de la educación pública en Brasil, se indicó el Common Core como una fuerte e importante evidencia a tener en cuenta para resolver los problemas educativos del país (Tarlau & Moeller, 2020). Había una premisa común con los ideólogos norteamericanos de que la construcción de un currículo común y su consiguiente sistema centralizado de evaluación a gran escala mejorarían los indicadores de aprendizaje, reducirían la desigualdad educativa y podrían mejorar la posición del país en los rankings de la prueba internacional Pisa.

La Fundación Lemann fue creada en 2002 para promover la mejora de la metodología gerencial en la gestión educativa y perfeccionar la cultura de evaluación de resultados. Las evaluaciones nacionales se implantaron en Brasil desde la década de 1990, a partir de una fuerte inducción del Banco Mundial, y han sido denominadas «buenas prácticas» para introducirse en los países africanos a partir de la década de 2020.

«Estas políticas estaban alineadas con el creciente cambio global para evaluaciones de alto impacto, como en el caso del programa No Child Left Behind en Estados Unidos» (Tarlau & Moeller, 2020, p. 560). «Con un creciente poder económico y una agenda para transformar la educación pública brasileña, la Fundación Lemann comenzó a buscar una nueva iniciativa de política pública «basada en evidencias», que podría tener un impacto nacional y de largo alcance. La BNCC pronto se convirtió en el proyecto filantrópico más importante de la Fundación Lemann» (Tarlau & Moeller, 2020, p. 565).

La Fundación Lemann lanzó en 2013 el Movimiento por la Base Nacional Común en Brasil con la participación de instituciones del sector público y privado, convirtiéndose rápidamente en una red muy influyente. El objetivo del Movimiento era persuadir a los docentes y miembros de la administración educativa de la necesidad de estándares comunes de enseñanza en las asignaturas que se consideraban fundamentales, como matemáticas y portugués, para resolver los problemas de calidad y desigualdad de la escuela básica², induciendo así, al igual que el Common Core, a una reducción curricular en la enseñanza de las escuelas y la formación de los jóvenes.

En 2013 el seminario «Liderar reformas educativas: fortalecer a Brasil para el siglo XXI», organizado por la Fundación Lemann en la Universidad de Yale, fue uno de los

1 Recuperado de <https://movimentopelabase.org.br/acontece/bncc-homologada/>

2 Recuperado de [https://lemanncenter.stanford.edu/sites/default/files/Implementacao %20merged %20Portuguese %283 %29_o.pdf](https://lemanncenter.stanford.edu/sites/default/files/Implementacao_%20merged%20Portuguese%283%29_o.pdf)

eventos más importantes que permitió crear una red de apoyadores de la BNCC en Brasil. «Entre los conferenciantes estaban Stefan Pryor, secretario de Educación de Connecticut, que habló sobre «Políticas públicas eficaces en Educación»; Susan Pimentel, una de las principales redactoras de las directrices del Common Core para la lengua inglesa, dirigidas a los estados, que habló sobre «Desarrollar un estándar curricular común: la experiencia del Common Core»; y Alissa Peltzman, de la ONG para la reforma educativa Achieve, que habló sobre «La transformación de objetivos en acciones: crear una política pública eficaz para una base común curricular». Estas dos últimas conferenciantes son particularmente reveladoras, porque Pimentel fue la musa de la redacción de los Estándares Estatales del Common Core (CCSS, su sigla en inglés) y la Achieve, Inc., se considera pionera en el lanzamiento de esta iniciativa y se convirtió en el actor más importante en la tarea de convencer a los estados a aceptar los CCSS –con ayuda de recursos de la Fundación Gates (Schneider 2015 *apud* Tarlau & Moeller, 2020, p. 566).

El proceso de elaboración de la Base Nacional Común Curricular (BNCC) empezó de hecho en 2015, pero antes el término Base Nacional Común ya estaba en la LDB/96 que ya había sufrido diferentes interpretaciones: Parámetros Curriculares Nacionales, directrices Curriculares Nacionales. (Cruz & Silva, 2023). Sin embargo, la producción de la BNCC sería la política más adecuada y debería tener las evidencias basadas en el éxito de las buenas prácticas como propuesta metodológica, en este caso se citó, sobre todo, el caso del Common Core norteamericano. No obstante, para resaltar la importancia de observar metodológicamente las evidencias para definir las políticas, en el Movimiento por la Base vamos a encontrar una sección denominada benchmarks internacionales, en la que se presentan cinco «evidencias» más de estrategia para implementar las reformas curriculares: Australia, Chile, California, Nueva York y Singapur (Movimiento por la Base Nacional Común [MPBNC], 2017).

Investigaciones que analizan los resultados de la implementación de currículos centralizados y su respectivo sistema de evaluación a gran escala vienen mostrando el fracaso con respecto a mejorar la calidad de enseñanza, reducir las desigualdades educativas e incluso en los resultados del desempeño de los estudiantes de estos países, como el caso de Estados Unidos y Australia.

Sin embargo, las orientaciones y recomendaciones de las instituciones multilaterales internacionales, sobre todo las de la OCDE, que definen las competencias cognitivas y socioemocionales necesarias para el mundo del trabajo del siglo XXI y también autora del Pisa, comienzan a trazar la dirección de los currículos nacionales. Así como en Estados Unidos y en otros países, las reformas curriculares desde el final de la década de 1980 tienden fuertemente a enmarcar la escolaridad en términos económicos. Savage (2017), citado por Santos y Zan (2022) cuando se refieren a la política curricular en Australia, afirman que en ese país el currículo oficial se evalúa y se reforma cada vez más en base a su «utilidad», preparando a los jóvenes para la economía global.

Así como en Estados Unidos, también está clara la presencia de los intereses del capital en la implantación de la BNCC. Además de la Fundación Lemann, otros organismos empresariales, como el Instituto Ayrton Senna y el Banco Itaú, fueron y son importantes «aliados» del MEC para promover la Base, elaborarla y, ahora, implementarla.

Es importante resaltar que la BNCC se convirtió en el documento central para implementar la reforma de la enseñanza secundaria. La propia Ley que originó esta reforma es muy clara cuando afirma que la BNCC dará cuerpo y alma a la reforma de la enseñanza secundaria. Según el Movimiento por la Base, el documento debería definir claramente

lo qué deberían aprender los estudiantes, sin dejar espacio de autonomía para que los contextos locales determinasen acciones educativas según sus realidades (Cruz & Silva, 2023). Como complemento, presupone un currículo para los cursos de formación inicial y continua de los docentes y material didáctico específico que originaría la matriz de las evaluaciones nacionales (Movimiento por la Base Nacional Común [MPBNC], 2017). Estaba claro que el objetivo era crear una política nacional estandarizada que pueda evaluarse con pruebas a gran escala.

Una de las principales críticas que la BNCC brasileña recibió decía que esta presupone una concepción de currículo y conocimiento escolar muy limitado y prescriptivo y es autoritaria por la falta de participación de la comunidad escolar en su elaboración y porque ignora la necesidad de autonomía de los docentes y de las escuelas (Cruz & Silva, 2023). Esta situación se refuerza con las evaluaciones nacionales a gran escala que, así como las investigaciones han mostrado cada vez más, lo que se enseña en las escuelas se referencia en las evaluaciones nacionales.

2.1.2. El Banco Mundial y la Evaluación a Gran Escala en Brasil y Angola – Proyecto Aprendizaje para Todos (PAT)

El Banco Mundial se ha consolidado como un influyente difusor de «buenas prácticas» en los países en desarrollo, sobre todo a partir de la década de 1990, cuyo compromiso asumido con la firma del Consenso de Washington, de reorientar el gasto público, condujo al direccionamiento de reformas de ajuste estructural en varias dimensiones del sector público, entre ellos el sector de la educación.

En Brasil estas reformas se introdujeron a partir de la década de 1980, a través de diversos proyectos y programas que se desarrollaron bajo la custodia del Banco Mundial, como analiza Scaff (2007), y actualmente se incorporan a la política educativa de Angola mediante el Programa Aprendizaje para Todos (PAT).

El PAT todavía está en desarrollo en Angola, en su segunda etapa, habiendo pasado por modificaciones significativas, razón por la que nuestro análisis va a abordar la etapa I del proyecto, desarrollado entre 2014 y 2020. Este proyecto se desarrolló con financiación del Banco Mundial, con el objetivo de «Mejorar la calidad de la prestación de servicios para la Enseñanza primaria» (Worldbank, 2012, p. 2).

Presentado como una «nueva estrategia para el futuro de África», el Documento de Información del Proyecto (PID), se inspira en las «lecciones aprendidas con las intervenciones de desarrollo de calidad empleadas en Brasil» (Worldbank, 2012, p. 2), así como «en las conclusiones del análisis basado en evidencias en Making Schools Work, New Evidence on Reformas de responsabilidad» (Worldbank, 2012, p. 2).

El documento citado dio origen a un libro que lleva el mismo nombre, que describe una variedad de enfoques que los países en desarrollo experimentan en busca de mejores escuelas, teniendo como objetivo contribuir a mejores escuelas públicas, basadas en evidencias disponibles actualmente. El libro afirma que las amenazas a la calidad de la educación no siempre pueden explicarse debido a la falta de recursos. Centra su análisis en sistemas escolares con financiación pública adecuada en los que identifica problemas en la prestación de servicios, indicando situaciones en las que programas y políticas que aumentan los insumos para la educación son incapaces de producir una prestación de servicios eficaz en las escuelas y en las aulas. A partir de este diagnóstico, los autores concluyen que una causa profunda de los servicios públicos injustos y de baja calidad –no solo en la educación– es la frágil «responsabilidad» de los profesionales tanto ante sus supervisores como ante sus clientes (Bruns, Filmer & Patrinos, 2011).

Podemos observar que el libro ofrece el paquete completo: define el problema (baja calidad), el diagnóstico (no es por falta de recursos, sino por errores en la prestación del servicio) y una propuesta de solución: hay que aumentar la responsabilidad de los gobiernos y docentes ante las familias.

Sobre las experiencias que se desarrollaron en Brasil, la investigación de Scaff (2007) identifica los objetivos de las reformas educativas implementadas por medio de acuerdos con el Banco Mundial en Brasil, entre 1980 y 2010, categorizando cuatro proyectos de este período, son ellos: el Proyecto Edurural, entre 1980 y 1987, el Proyecto Monhangara, que comprendió el período de 1981 a 1991, el Proyecto Nordeste, entre 1993 y 1998, y el Proyecto Fundescola, implementado entre 1998 y 2010.

Estos proyectos tenían en común el objetivo de aumentar la calidad de la educación en el ámbito de los primeros cuatro grados de la enseñanza primaria, salvo el Fundescola, que amplía su prioridad a los ocho grados de este nivel de enseñanza. El concepto de calidad se modifica en cada proyecto, pasando de asegurar el acceso en los dos primeros, a aumentar el nivel de aprendizaje y las tasas de aprobación en el tercer proyecto, llegando finalmente a la cuestión de la permanencia de los estudiantes en la escuela, junto a los buenos resultados educativos.

El método para alcanzar los resultados establecidos, en todos los proyectos, se centra en la gestión escolar y en la gestión municipal y estatal, enfocando la descentralización como elemento principal de las políticas educativas que van a dar sustento a estos proyectos.

Al analizar los proyectos financiados por el Banco Mundial en Brasil, Fonseca resalta su intrínseca relación con la evaluación.

«Las propuestas oficiales para la calidad de la enseñanza primaria estaban estrictamente vinculadas a los objetivos de los proyectos internacionales, entre ellos, la creación de un sistema de evaluación para medir el impacto de estos programas en el desempeño escolar de los municipios abarcados» (Fonseca, 2009, p. 164).

Obsérvese que el término «Evaluación» no está entre los objetivos de los programas desarrollados en Brasil, aunque constituye el elemento fundamental en su proceso de rendición de cuentas, que debe presentar medidas de impacto de estos proyectos. De ellos se destaca, el Edurural (1980–1987) y la exigencia del Banco Mundial del análisis de impacto del Proyecto tras su conclusión, lo que desencadenó las primeras experiencias de evaluación a gran escala en Brasil, consustanciadas en la ejecución piloto del Sistema Nacional de Evaluación de la Enseñanza Pública de 1º grado (Saep) en Paraná y Rio Grande do Norte, en 1988.

Esta demanda del Banco Mundial converge con el interés del Ministerio de Educación (MEC) de realizar una evaluación más amplia de la enseñanza pública, como analiza Werle (2011), proceso que inauguró una política nacional de evaluación externa de las escuelas y sistemas educativos.

Trece años después de concluir el proyecto Fundescola en Brasil, el Banco Mundial presenta como una «nueva estrategia para el futuro de África», el PAT, que retoma los mismos objetivos de los proyectos desarrollados en Brasil, en las décadas de 1980 y 1990, destinados a mejorar la calidad de la enseñanza primaria, que comprende los primeros cuatro años de la enseñanza primaria³. Este proyecto, implantado por el gobierno

3 La enseñanza primaria en Brasil, en la década de 1980, comprendía el período entre el 1º y el 4º grado. Este término quedó extinguido por la LDB 9394/1996, que define los primeros ocho años de la

angoleño en 2014, da un nuevo significado al concepto de calidad, directamente asociado con la responsabilidad de la gestión escolar por los resultados de la evaluación de los estudiantes. Como resultado del PAT, Angola realizó una experiencia piloto de evaluación a gran escala en 2022.

Al analizar el PAT en Angola, Bortot y Brás (2023) señalan que el mismo integra un proyecto internacional amplio de «derecho al aprendizaje». «Basado en la pedagogía de las competencias, estas acciones reformadoras, consustanciadas bajo el discurso de «buenas prácticas», alinean las agendas locales con las agendas globales de las grandes empresas por medio de la educación» (Bortot & Brás, 2023, p. 16).

En este contexto, se constata que el enfoque en la gestión educativa, en los programas analizados, incorpora matices específicos de la agenda global en cada momento histórico. Así, el Proyecto Edurural (1980–1987) pone el enfoque de la gestión educativa en el componente planificación, el proyecto Monhangara (1981–1991) tiene el objetivo de aumentar la capacidad institucional a nivel federal, estatal y municipal, incorporando el término «gerencia». Mientras tanto, el proyecto Nordeste (1993–1998) propone implantar nuevos estándares de Gestión Educativa, y el proyecto Fundescola retoma los objetivos del proyecto Monhangara, centrándose en mejorar la capacidad de gestión de las Escuelas y de las Secretarías Estatales y Municipales de Educación.

El PAT, a su vez, al contemplar la gestión educativa, se centra en responsabilizar a las escuelas en vista de los resultados de las evaluaciones a gran escala, incorporando la solución conceptual presentada en el documento «Making Schools Work, New Evidence on Reformas de responsabilidad» (Bruns, Filmer & Patrinos, 2011) que explicita tendencias de una agenda global para la educación, entre las cuales se destaca el *accountability*,

«... el significado del término *accountability* suele indicar una manera jerárquico-burocrática o tecnocrática y gerencialista de rendición de cuentas que, al menos implícitamente, contiene y enfatiza las consecuencias o imputaciones negativas y estigmatizadoras, las que, no pocas veces, consustancian formas autoritarias de responsabilizar a las instituciones, organizaciones e individuos» (Afonso, 2012, p. 472).

El autor observa que el *accountability* se ha presentado como panacea (o incluso un fetiche) para satisfacer las expectativas de grupos y sectores sociales que parecen querer resolver los problemas de calidad de la educación pública, sin embargo, resulta en la responsabilización individual de los sujetos que componen la escuela, momento en el que «se abandona el hombre a su suerte y a su destino, ante la retracción del Estado y su proclamada incapacidad para seguir velando por el bien común» (Afonso, 2012, p. 481).

En esta misma dirección de incorporar elementos de la agenda global para la educación, el PAT también enfoca los procesos de descentralización con el mismo sesgo de los proyectos brasileños, sin embargo, a diferencia de la característica federativa de Brasil, que justificó la descentralización de las políticas educativas, Angola es un país unitario. Arretche (2002) señala la diferencia entre estas dos formas de organización político-administrativas. En los estados federativos,

educación obligatoria como enseñanza primaria. La Ley nº 11.274, del 6 de febrero de 2006, modifica la LDB y amplía la duración de la Enseñanza Primaria a nueve años, con la matrícula a partir de los seis años. Actualmente, en Angola, la enseñanza primaria comprende el período entre el 1º y el 6º grado (Brás, 2021).

«[...] el gobierno central y los gobiernos locales son independientes entre sí y soberanos en sus respectivas jurisdicciones, porque cada gobierno local, cuya jurisdicción puede variar, según lo define la Constitución se resguarda por el principio de soberanía, lo que significa que son actores políticos autónomos con capacidad para implementar (al menos algunas de) sus propias políticas. En los Estados unitarios solo el gobierno central tiene autoridad política propia, que deriva directamente del voto popular directo. La unidad del Estado nacional está garantizada por la concentración de la autoridad política, fiscal y militar en el gobierno central, mientras que la autoridad política de los gobiernos locales deriva de una delegación de autoridad de la autoridad política central. Por lo tanto, en teoría, la autonomía de los gobiernos locales es más reducida en los Estados unitarios que en los federativos» (Arretche, 2002, p. 28).

Más allá de las diferencias político-administrativas entre los países, hay que resaltar que la descentralización que se implementó desde la perspectiva de las agencias internacionales ha implicado paradojas de alta complejidad para la educación brasileña, como analiza Martins (2001). La autora señala que las políticas de descentralización en Brasil y América Latina se vincularon a procesos nacionales de redemocratización de los países, sin embargo, el escenario político-institucional de estos países, permeado por siglos de autoritarismo e injusticias económicas y sociales afectan la implantación de estas directrices, «con el objetivo de preservar sus peculiaridades regionales, dada la dependencia de financiaciones externas para el mantenimiento de las políticas sectoriales» (Martins, 2001, p. 44).

Angola está en un escenario político-institucional muy cercano al experimentado por los países latinoamericanos en la década de 1980, dado que, tras su independencia en 1975, atravesó una guerra civil que duró hasta 2002. Así, la institucionalización de la democracia en Angola se efectivizó tras las primeras elecciones realizadas en 2008 y la Constitución de la República en 2010. Aun así, desde entonces el país está bajo el gobierno de un único partido político (Brás, 2022).

Marcado por una democracia inestable, el gobierno angoleño justifica los acuerdos con el Banco Mundial por la necesidad de financiación para la educación pública, el mismo argumento que el gobierno brasileño utilizó en las décadas de 1980 y 1990, sin embargo, los estudios de Fonseca (1998) muestran que la cooperación del gobierno brasileño con el Banco Mundial conlleva consecuencias técnicas, políticas y financieras al sector educativo, dado que

«Si se suman a la contrapartida nacional los intereses y tarifas adicionales sobre el costo del dinero que el BIRD toma en el mercado financiero internacional, queda claro que los créditos otorgados por el Banco conllevan gastos incompatibles con la pobreza del sector educativo brasileño» (Fonseca, 1998, p. 66)

Además del aumento de la deuda con las agencias internacionales, Fonseca (1998) cuestiona el éxito de estos proyectos en Brasil, citando como ejemplo la cancelación de los dos últimos créditos otorgados para la educación, en la década de 1980, debido al bajo rendimiento físico y financiero.

Considerando los acercamientos y alejamientos entre los contextos políticos de Brasil y Angola, se puede inferir que la transferencia de políticas entre estos países incurre en

el riesgo de reproducir y agravar equivocaciones históricas en las reformas educativas realizadas en los países en desarrollo desde la década de 1980.

3. Reflexiones finales

En los casos presentados en este artículo se analizaron los principales ejes de las reformas educativas de la región en las últimas décadas: gestión y evaluación. Los mismos permiten constatar que la idea de evidencia de una práctica anuncia la confirmación de que funciona. La «evidencia» se legitima en sí misma, con informaciones y datos presentados de manera descontextualizada, revestida de un carácter objetivo, apolítico y racional, lo que esconde las intenciones políticas y económicas intrínsecas.

Souza, Bortot y Scaff (2023) nos advierten que la transferencia de políticas realizada en el ámbito del complejo proceso de advocacy internacional, no se piensa, de forma orgánica, en sus contextos y culturas. Las autoras citan como ejemplo la Declaración de Incheon (Unesco, 2016), que a pesar de señalar la interculturalidad como elemento relevante a tener en cuenta en los procesos de cooperación internacional, atribuye su direccionamiento a las «agencias internacionales externas a los países y acreditadas por la agencia como referencias de prácticas exitosas» (Souza, Bortot & Scaff, 2023, p. 156), lo que expresa la tendencia homogeneizadora definida, sobre todo, por los países del hemisferio norte.

Como vimos en el inicio de este artículo, el proceso de inducción a través de la propagación de «buenas prácticas» busca imponer un modelo uniforme a la política educativa en la región. Ese proceso empieza en la década de 1990 en el marco de la expansión de las políticas neoliberales en educación en la mayoría de los países latinoamericanos.

«Con el avance del neoliberalismo como proyecto político global, por un lado hay un fortalecimiento de la actividad para elaborar la política global, mientras que por el otro hay una transformación de espacios, políticas y resultados educativos nacionales y regionales que, a su vez, se alinean con agendas globalmente orientadas estrictamente vinculadas a, y productoras de nuevas formas sociales y económicas: la competitividad económica global, la creación de economías de servicios basadas en conocimiento y así sucesivamente» (Robertson & Dale, 2017, p. 2).

«Las referencias empíricas que hoy dominan las decisiones políticas provienen sobre todo de la economía clásica, incluso más allá de las dimensiones económicas, produciendo proposiciones gerencialistas, centradas en los intereses del mercado de trabajo y, por lo tanto, muy reduccionistas. Esto se explica en el marco de la reconfiguración de la gestión pública y la búsqueda de eficiencia de las políticas educativas, la rentabilidad de la inversión en educación, entre otros» (Morduchowicz, 2003).

En este contexto empiezan las reformas en la administración de la educación pública en diferentes países, la implantación de currículos nacionales resaltando la enseñanza de las competencias necesarias para el siglo XXI –como el emprendimiento, la empatía, la resiliencia, entre otras– y evaluaciones estandarizadas a gran escala en toda la educación básica (Brasil, 2017; ONU, 2017; OCDE, 2015; Thiel & Thomsen, 2009).

La ampliación o mutación del conocimiento válido bajo argumentos de eficiencia y objetividad y el entusiasmo consecuente que, en las últimas décadas, tomó la investigación basada en evidencias para la política educativa produce lo que Barroso llamó «contaminación» entre países de conceptos, políticas y acciones que traducen una convergencia con propósitos políticos más amplios (Barroso, 2006).

En los debates educativos, la apelación a las «buenas prácticas» busca generar un consenso y hacerlas capaces de contaminar las políticas de la región y son constantemente cuestionadas por la investigación académica, sin embargo, siguen formando parte de la prescripción supranacional, con ajustes, como la recontextualización. Para Dolowitz y Marsh (2000), la transferencia recontextualizada promueve ajustes de textos, prácticas y objetivos, pero no modifica la esencia ni el propósito de la política transferida.

Estas políticas, incorporadas en diversos países, a pesar de su contexto histórico, político, económico y social, tienden a reproducir fracasos y acumular deudas resultantes de contratos de préstamos firmados para su implementación, reforzando las desigualdades existentes.

La política que se basa en la evidencia y la mutación de la legitimidad del conocimiento válido también constituye, a menudo, una manera de influir en la investigación en educación. No necesariamente por medio de la financiación y/o estudios encargados, sino a través de una agenda política, que jerarquiza y valida determinados temas y métodos de conocimiento.

Como vimos, en un período de globalización de los problemas educativos, la comparación internacional aparece como un instrumento privilegiado para ayudar en la toma de decisiones políticas (Carvalho, 2011).

El conocimiento (y su circulación) como mecanismo para regular las políticas públicas de educación es uno de los cambios importantes que se han producido en el ámbito de la acción política. Expresa una modificación en las formas de gobernar y se vincula al proceso de recomposición del papel del Estado –que sigue importante para definir y ejecutar la política, pero empieza a compartir este espacio con nuevos actores– y las formas de regulación implicados en este proceso (Barroso, 2009).

La comparación internacional es un lugar donde se ejerce la imaginación de una sociedad transnacional con una política transnacional como forma para regular la política y la gobernanza (Nóvoa, 2010).

Pero desde una perspectiva sociohistórica, la investigación comparada tiene el objetivo de conocer, comprender y explicar las diferencias. Por lo tanto, una preocupación importante para los enfoques comparados es examinar las relaciones entre los fenómenos nominalmente similares, y aquí también tiene valor un enfoque comparado a las políticas globales, no solo para distinguir significados y usos, sino también para explicar estas diferencias. Y si esta segunda etapa no siempre es posible, reconocer que los mismos términos se usan para definir fenómenos diferentes ya ayuda a problematizarlos, en lugar de tomarlos como correctos. Todas estas cuestiones son importantes, sobre todo cuando consideramos los procesos educativos globales.

La investigadora holandesa Saskia Sassen (2007) afirma algo interesante, dice que lo global no solo trasciende el marco del Estado-nación y las instituciones globales, sino que también habita parcialmente las instituciones nacionales o subnacionales. Por lo tanto, según esta autora, tenemos un desafío por delante, la construcción de nuevos marcos conceptuales y categorías analíticas que nos permitan estudiar la complejidad de la globalización, detectando también la dinámica globalizadora en las instituciones nacionales y las relaciones sociales, en las que se cruzan elementos nacionales y no nacionales.

En tiempos de globalización, con la transformación de las formas de gobernanza y regulación, la investigación comparada enfrenta nuevos desafíos.

«Queda claro que la nueva fase de la globalización plantea nuevos interrogantes en política educativa que enfrentan los investigadores en educación comparada con una serie de teorías y metodologías específicas. Muchos de estos procesos son silenciosos y por eso corresponde a ellos identificarlos, porque no por su relativa invisibilidad resultan poco influyentes» (Piovani & Krawczyk, 2017).

Dado que la investigación comparada abre la posibilidad de comprender y explicar las diferencias, cabe a ella el desafío de comprender estos contextos locales en la investigación de los procesos de transferencia de políticas para problematizar sus implicaciones en diferentes contextos nacionales y regionales.

4. Referencias

- Afonso, A. J. (2012). Para uma conceitualização alternativa de accountability em educação. *Educação & Sociedade*, 33(119), 471-484. <https://www.scielo.br/j/es/a/VPqPJdyZ5qBRKWVfZfDQ3m/abstract/?lang=pt>.
- Arretche, M. (2002). Relações federativas nas políticas sociais. *Educação e Sociedade*, p. 25-48. <https://www.scielo.br/j/es/a/wwqJXkLSM4GMwcfP3pZfKB/abstract/?lang=pt>.
- Barroso, J. (Org.) (2006). *A Regulação das Políticas Públicas de Educação*. Educa.
- Barroso, J. (2009). A utilização do conhecimento em política: o caso da gestão escolar em Portugal. *Educação & Sociedade*, n. (109), 987-1007. Doi: <https://doi.org/10.1590/s0101-73302009000400004> <https://www.scielo.br/j/es/a/NyvzrSgN9zBFwsjMrmFjqsG/?format=pdf&lang=pt>
- Barroso, J. & Afonso, N. (Orgs.). (2011). *Políticas Educativas. Mobilização e Conhecimento e Modos e Regulação*. Fundação Manuel Leão.
- Brás, C. (2021). Avaliação das tele-aulas em tempo de covid-19 pelos encarregados de educação de Luanda. *Sapientiae: Revista de Ciências Sociais, Humanas e Engenharias*, (1), 27-50. <https://www.redalyc.org/journal/5727/572767999004/572767999004.pdf>.
- Brás, C. (2022). Projeto de Criação de Escolas de Referência em Angola: análise da definição da agenda política. *Revista Sociologias Plurais*, 8(2), 170-202. <https://revistas.ufpr.br/scplr/article/download/87021/46743>
- Ministério da Educação. (2017). *Base Nacional Curricular para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental*. Ministério da Educação do Brasil. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>.
- Bortot, C. M., & Brás, C. A. (2023). O Programa Aprendizagem para Todos como instrumento de racionalidade técnica na formação de professores em Angola. *Jornal de Políticas Educacionais*, 17, 1-22. <http://educa.fcc.org.br/pdf/jpe/v17/1981-1969-jpe-17-e89486.pdf>

- Bruns, B., Filmer, D., & Patrinos, H. A. (2011). *Making schools work: new evidence on accountability reforms*. Worldbank. <https://openknowledge.worldbank.org/entities/publication/c40a5b98-3bfd-537a-b080-85d1185dca63>.
- Carvalho, L. (Coord) (2011). *O Espelho do perito. Inquéritos internacionais, conhecimento e política em Educação – O caso do Pisa*. Fundação Manuel Leão.
- Cruz, L., & Silva, M. R. (2023). Versões de uma base: disputas, continuidades e rupturas na produção da BNCC do Ensino Médio. *Revista Espaço do Currículo*, 16(2), 1-14. <https://doi.org/10.15687/rec.v16i2.62580>
- Delvaux, B. (2009). Qual é o papel do conhecimento na ação pública? *Educação & Sociedade*, 30(109), set./dez. <https://doi.org/10.1590/s0101-73302009000400003>
- Dolowitz, D. P. Y., & Marsh, D. (2000). *Learning from abroad: the role of policy transfer in contemporary policy-making*. *Governance*, 13(1), 5-23. <https://doi.org/10.1111/0952-1895.00121>
- Elkind, P. (2015). How Business Got Schooled in the War Over Common Core. *Fortune*. <https://fortune.com/longform/common-core-standards>
- Freitas, L. C. (2016). Common Core americano: modelo para o Brasil? *Blog Avaliação Institucional – Bloog de Freitas*. <https://avaliacaoeducacional.com/>
- Fonseca, M. (1998). O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro. *Revista da Faculdade de Educação*, 24(1). <https://doi.org/10.1590/S0102-25551998000100004>
- Fonseca, M. (2009). Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. *Cadernos CEDES*, (78), 153-177. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622009000200002>
- Krawczyk (2019). A política educacional e seus desafios na pesquisa: o caso do Brasil. *Revista de Estudos teóricos e Epistemológicos em Política Educativa*, (4). <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/retepe>.
- Martins, A. M. (2001). A descentralização como eixo das reformas do ensino: uma discussão da literatura. *Educação & Sociedade*, ano XXII, 77.
- Morduchowicz, A. (2003). *Discusiones de Economía de la Educación*. Losada.
- Movimento Pela Base Nacional Comum (MPBNC) (2017). *Benchmarking nacional e Internacional de implementação de currículos e bases nacionais*. Movimento pela Base MPBNC. <https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2017/02/MPBbenchmarking.pdf>
- Nóvoa, A. (2010). La construcción de un espacio educativo europeo: gobernando a través de los datos y la comparación. *Revista Española de Educación Comparada*, 16, 23-41.
- Organização das Nações Unidas no Brasil (ONUBR). (2017). Banco Mundial liberará US\$ 250 mi para Brasil fazer reforma do Ensino Médio. *Organização das Brasília, DF. Nações Unidas no Brasil*. <https://nacoesunidas.org/banco-mundial-li-berara-us-250-mi-para-brasil-fazer-reforma-do-ensino-medio>.

- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (2015) *Competências para o progresso social. O poder das competências sócio-emocionais* (Série OECD Skills Studies). OCDE e Fundação Santillana. <https://www.oecd.org/publications/skills-for-social-progress-9789264249837-pt.htm>
- Piovani, J; & Krawczyk, N. (2017). Los Estudios Comparativos: algunas notas históricas, epistemológicas y metodológicas. *Educación e. Realidade*, 42(3), 821-839. <https://www.scielo.br/j/edreal/a/bpZMFD6VmHfZ3vXgTDJpZTh/abstract/?lang=es>
- Robertson, S., & Dale, R. (2017). Comparando Políticas em um Mundo em Globalização: reflexões metodológicas. *Educación e. Realidade*, 42(3), 859-876 <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/70056>
- Rosar, M. de F, & Krawczyk, N. (2001). Diferenças da Homogeneidade: elementos para o estudo da política educacional na América Latina. *Educación e Sociedade*, 22(75), p. 33-43. <https://www.scielo.br/j/es/a/srQ8tJgxVKRFRrsjNDFRtNm/abstract/?lang=pt#>
- Sassen, S. (2007). *A sociology of Globalization*. WW Norton.
- Santos, D., & Zan, D. (2022). O sistema de ensino australiano: um olhar das desigualdades educacionais. *Edur - Educação em Revista*, 38,1-20. <https://www.scielo.br/j/edur/a/FtMVKWNV9vZGtPBMCLbktbK/>
- Savage, G. (2017). Neoliberalism, education and curriculum. En B. Gobby & R. Walker (Eds.), *Powers of curriculum: Sociological perspectives on education* (pp. 143-165). Oxford University Press Australia and New Zealand.
- Scaff, E. A. S. (2007). *Planejamento da educação e cooperação internacional: uma análise dos programas Monhangara e Fundescola*. Universidade de São Paulo. (Tese de Doutorado). <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-19042007-154648/pt-br.php>
- Souza, K. R.; Bortot, C. M. & Scaff, E. A. S. (2023). Interculturalidade como instrumento de internacionalização da educação na Comunidade dos Países de Língua Portuguesa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 93(1), 145-160. <https://doi.org/10.35362/rie9315993>.
- Tarlau, R.; Moeller, K. (2020). O consenso por filantropia: como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. *Currículo sem Fronteiras*, 20(2), 553-603. <https://doi.org/10.35786/1645-1384>.
- Thiel, H. & Thomsen, S. L. (2009). Non cognitive kills ineconomics: Models, measurement, and empirical evidence. ZEW Discussion Papers, 09-076. Zentrum für Europäische Wirtschaftsforschung (ZEW).
- Unesco (2016). Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. *Declaração de Incheon: educação 2030: rumo a uma educação de qualidade, inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos*. UNESCO.
- Werle, F. O. C. (2011). Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação* (73), 769-792. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362011000500003>
- World Bank. (2012). Projecto Angola Learning for all. *Documento de Informações do Projeto* (PID). World Bank.

6



La promoción automática en la Educación Primaria: comparación entre países de la Unión Europea

Automatic promotion in Primary Education: comparison between countries of the European Union

**Yaiza García Merino*;
Camino Ferreira**;
Diego González-Rodríguez*****

DOI: 10.5944/reec.45.2024.38847

**Recibido: 6 de noviembre de 2023
Aceptado: 14 de abril de 2024**

* YAIZA GARCÍA MERINO: es maestra en Educación Primaria con mención en Educación Especial y cuenta con un Máster Universitario en Investigación en Psicología y Ciencias de la Educación por la Universidad de León. **Datos de contacto:** Correo electrónico: ygarcm01@estudiantes.unileon.es

** CAMINO FERREIRA: Profesora Titular de Universidad del área MIDE de la Universidad de León. Doctora en Psicología y Ciencias de la Educación (2013). Cuenta con tres premios extraordinarios de fin de carrera, máster y doctorado. Sus principales líneas de trabajo se centran en el ámbito de la Educación Superior y la atención a la diversidad. Actualmente es la coordinadora del Máster Universitario en Investigación en Psicología y Ciencias de la Educación. Ha sido Secretaria de la Facultad de Educación y Coordinadora del Grado en Educación Primaria. Además, ha participado en varios proyectos financiados por la Comisión Europea y colaborado como consultora con el Banco Mundial. **Datos de contacto:** Correo electrónico: cferv@unileon.es. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8131-0825>

*** DIEGO GONZÁLEZ-RODRÍGUEZ: es Doctor en Psicología Educativa y Ciencias de la Educación por la Universidad de León. Es Profesor Ayudante Doctor en el Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Su investigación se centra en el abandono escolar y el rendimiento académico durante las transiciones entre etapas educativas, atención a la diversidad y, también, en las competencias docentes. Ha colaborado con la Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Castilla y León (ACSUCYL), en la evaluación de programas de grado, máster y doctorado y ha participado en diferentes proyectos nacionales e internacionales. Es miembro del grupo de investigación ÉVORI (<https://www.evori.net>). **Datos de contacto:** Correo electrónico: diego.gonzalez@unileon.es. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7584-9103>

Resumen

La repetición de curso es una de las medidas que más preocupa a las políticas educativas de la UE puesto que implica mantener al estudiantado durante un año adicional en el mismo curso en el que se encuentra. El presente estudio consiste en una revisión descriptiva y documental sobre los sistemas educativos de 18 países de la Unión Europea. El objetivo principal se centra en analizar y describir la política de promoción automática realizando una comparación entre los sistemas educativos europeos de países de la UE, centrándose en la progresión y evaluación del alumnado. Para su realización se han recopilado y elaborado documentos relacionados con el tema de estudio para, posteriormente, analizar y sintetizar la información mediante la realización de una búsqueda en la red Eurydice. El proceso de análisis de datos se ha llevado a cabo mediante el programa de análisis cualitativo MAXQDA 2022, analizando la información mediante un sistema de códigos. Los resultados muestran la información más relevante en cuanto a la progresión y evaluación en Educación Primaria, sirviendo de apoyo para la comunidad educativa y contribuyendo al conocimiento académico mediante nuevos enfoques. Las discusiones se centran en las diferencias halladas en las políticas de cada país. Se concluye que no existe una medida única y efectiva que brinde una solución más adecuada al estudiantado con bajo rendimiento académico. Se recurre, por tanto, a medidas como tutorías, clases de refuerzo o profesorado de apoyo entre otras.

Palabras clave: Abandono escolar; Educación Primaria; Promoción automática; Repetición; Retraso escolar; Sistema educativo

Abstract

Grade repetition is one of the measures that most concerns EU educational policies since it involves keeping a student in the same course in which he or she is taking additional measures for a year. The present study consists of a descriptive and documentary review of the educational systems of 18 countries of the European Union. The main objective focuses on analysing and describing the policy of automatic promotion by making a comparison between European education systems in EU countries, focusing on learner progression and assessment. To carry it out, documents related to the topic of study have been collected and prepared to subsequently analyze and synthesize the information by carrying out a search on the Eurydice network. The data analysis process has been carried out using the MAXQDA 2022 qualitative analysis program, analyzing the information using a code system. The results show the most relevant information regarding progression and evaluation in Primary Education, serving as support for the educational community and contributing to academic knowledge through new approaches. The discussions focus on the differences found in each country's policies. It is concluded that there is no single and effective measure that provides a more appropriate solution to students with low academic performance. Therefore, measures such as tutoring, reinforcement classes or support teachers, among others, are used.

Keywords: School dropout; Primary Education; Automatic promotion; Repetition; School delay; Education system

1. Introducción

La repetición de curso es una medida educativa que implica mantener al estudiantado durante un año adicional cuando no ha logrado alcanzar los objetivos establecidos para el curso académico para el que se estaba preparando, haciéndole permanecer en el mismo nivel educativo en vez de promocionar al siguiente curso con sus compañeros (Jimerson y Ferguson, 2007; OECD, 2020). Esta actuación es medida por parte de los centros educativos a través de la idoneidad, que se entiende como el «porcentaje de alumnado que se encuentra matriculado en el curso teórico correspondiente a su edad» (Ministerio de Educación y Formación Profesional [MEyFP], 2023, p. 79).

Independientemente de las causas de cada sistema educativo, en su mayoría las legislaciones contemplan la repetición de curso como una actuación a llevar a cabo cuando se han agotado todas las medidas ordinarias (Eurydice, 2023). No obstante, esta medida es aplicada de diferente manera en función de la política educativa de cada país, existiendo porcentajes muy variados. En este sentido y, centrándonos en la etapa de la Educación Primaria (EP), existen países como Chipre o Malta donde la repetición se realiza de manera excepcional, logrando tener tasas muy bajas de permanencia en el mismo curso una vez realizado (0,2 %). Sin embargo, podemos encontrar países como Luxemburgo, Bélgica o España, donde la repetición suele ser más frecuente, con cifras superiores al 2 %. Lo que sí se puede observar en la gran mayoría de países es que, a medida que los cursos académicos avanzan, la idoneidad del estudiantado va decreciendo (Figura 1).

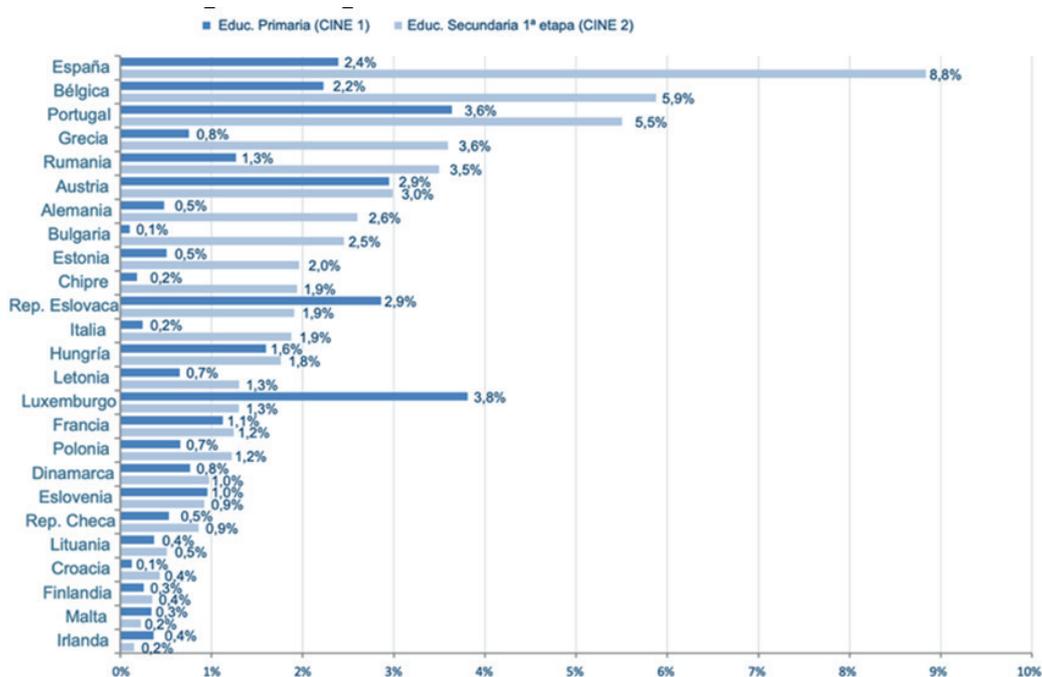


Figura 1. Tasa de alumnado repetidor por nivel educativo. Países de la Unión Europea. Curso 2018. Fuente: Datos y cifras. Curso escolar 2022-2023 (Ministerio de Educación y Formación Profesional)

Cuando el estudiantado no promociona al curso siguiente debemos indagar si las causas son puramente académicas o si el problema tiene que ver con una parte más contextual. En consecuencia, es importante preguntarnos no solo por las variables del

individuo como estudiante sino, también, acerca de otras variables que puedan tener una vinculación directa con la repetición de curso. Hablamos, por tanto, de la trayectoria de vida de cada individuo, donde juega un papel importante, además, el entorno (González-Rodríguez *et al.*, 2019). En este sentido, podemos hablar de variables que afectan al estudiantado y que se dividen en académicas y contextuales. Este estudio sigue el modelo establecido por López-Fernández *et al.* (2023) que aborda los factores que influyen en la repetición escolar (Figura 2). Este modelo distingue tres niveles de desarrollo: el micro-nivel, el cual se enfoca en el individuo mismo; el mesonivel, centrado en las interacciones del individuo con su entorno familiar, amigos, compañeros de clase y profesorado; y finalmente el macronivel, que se ocupa de las relaciones del individuo con las diversas instituciones educativas. Las flechas en el modelo representan las conexiones e interacciones entre el individuo y los diferentes grupos, las cuales varían según la trayectoria y la relación de cada estudiante con los otros elementos del sistema.

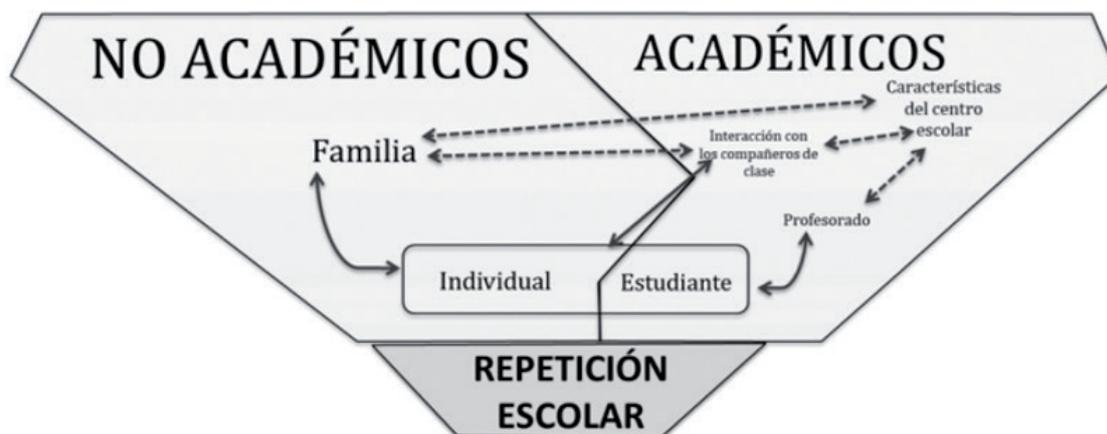


Figura 2. Modelo comprensivo de la repetición escolar. Fuente: Extraído de López-Fernández *et al.*, 2023.

Entre las variables no académicas que pueden influir en la repetición de curso se encuentran aquellas relacionadas con el propio individuo y la familia. Concretamente en el caso del individuo, se ha observado esta influencia en variables como el sexo, es decir, hombres que repiten en mayor proporción que las mujeres (Cabrera, 2019; Méndez y Cerezo, 2018). También afecta la edad, ya que ser más pequeño que el grupo clase con respecto al mes de nacimiento también es una variable que influye en la repetición de curso (Choi *et al.*, 2018; Santín y Sicilia, 2016). Otras variables tienen que ver con presentar dificultades de aprendizaje (Santos *et al.*, 2012); problemas emocionales que le lleven a una desmotivación, sentirse vulnerable o tener problemas de adaptación (Méndez y Cerezo, 2018; Santos *et al.*, 2012; Serna y Martínez, 2019). A nivel comportamental, el consumo de sustancias adictivas (Rungo *et al.*, 2015), presentar comportamientos poco adaptativos (García-Pérez, *et al.*, 2014; Santos *et al.*, 2012) o, incluso, disponer de un empleo (Cabrera *et al.*, 2019) también influyen en este sentido.

Dentro de estas variables no académicas y en relación con la familia, se observan algunos factores relacionados con la situación socioeducativa y de estructura familiar que también pueden afectar a la repetición de curso. Esto se produce cuando existe un bajo nivel socioeconómico de las madres y los padres (Cabrera *et al.*, 2019); la familia

muestra un bajo interés por la educación de sus hijas e hijos (Cabrera *et al.*, 2019); o existe un mal ambiente familiar (Méndez y Cerezo, 2018). A nivel de estructura familiar, también se han evidenciado variables en este fenómeno, como es pertenecer a una familia numerosa (Carabaña, 2011; Choi *et al.*, 2018); o ser estudiante que provenga de una familia inmigrante tanto de primera como de segunda generación (Choi *et al.*, 2018; González-Betancor y López-Puig, 2016).

Entre las variables académicas vinculadas a la repetición se encuentran aquellas relacionadas con el propio estudiante, en relación con su desempeño, por un lado, como pueden ser el bajo rendimiento académico (Arroyo *et al.*, 2019; Choi *et al.*, 2018; Gamazo *et al.*, 2018) no haber sido escolarizado de manera temprana (Choi *et al.*, 2018; Santín y Sicilia, 2016); y, por otro lado, con su interés, como son la actitud del estudiantado hacia los estudios (Cabrera *et al.*, 2019; Carabaña, 2011); la baja satisfacción del estudiantado repetidor frente al que no lo es (Serna y Martínez, 2019); o tener bajas expectativas como no querer hacer estudios superiores o sentirse inferior académicamente al resto de sus compañeros (Arroyo *et al.*, 2019; Santos *et al.*, 2012). Además, también se encuentran variables vinculadas a la interacción con los compañeros de clase, con el propio profesorado y con el centro educativo. En lo que a los compañeros de clase se refiere, las relaciones entre estudiantes no repetidores y repetidores se vuelven complejas y difíciles (Cabrera *et al.*, 2019; Serna y Martínez, 2019). Por otro lado, en cuanto al profesorado, la ratio estudiante profesor (Choi *et al.*, 2018); una actitud negativa del profesorado hacia el estudiantado (Cabrera *et al.*, 2019), o la poca formación docente (Carabaña, 2015), también son variables que influyen en la repetición del estudiantado. Finalmente, en cuanto al centro escolar, se han encontrado variables como el tipo de centro, donde los públicos presentan mayores tasas de repetición que los concertados o privados (Cabrera, 2019; Choi *et al.*, 2018; Méndez y Cerezo, 2018) o, también, el entorno cultural del centro, ya que aquellos con un bajo nivel socioeconómico y cultural (González-Betancor y López-Puig, 2016), con mayor índice de inmigración (Cordero *et al.*, 2014) o con más ratio de estudiantes repetidores (Carabaña, 2015), aumentan las probabilidades de la repetición de curso.

Como se ha podido observar, son muchas las variables que pueden llevar al individuo a la repetición de curso. El descenso del rendimiento académico a estas edades juega un papel fundamental en el futuro del estudiantado, pues un progresivo deterioro en su rendimiento académico le podría llevar a un abandono escolar temprano, siendo esta una de las variables que más vinculación tienen con la repetición de curso (González-Rodríguez *et al.*, 2019).

Por lo tanto, el objetivo general de la presente revisión es analizar y describir la política de promoción automática realizando una comparación entre los sistemas educativos europeos de países de la UE, centrándose en la progresión y evaluación del alumnado.

2. Material y método

Para la realización del presente estudio se ha seguido un diseño descriptivo de análisis documental. Mediante este diseño se recopilaron y analizaron documentos pertinentes al tema de estudio (promoción automática), presentando posteriormente la información de manera sistemática y precisa (Guevara *et al.*, 2020). Para su desarrollo se ha utilizado el portal Eurydice, ya que en él se encuentran los principales documentos sobre los sistemas nacionales educativos de Europa.

2.1. Participantes

Los participantes de la muestra son n=18 países de la UE. El orden de los países se clasifica de mayor a menor según su extensión territorial. Estos son: a) Francia; b) España; c) Suecia; d) Noruega; e) Alemania; f) Finlandia; g) Italia; h) Rumanía; i) Bulgaria; j) Islandia; k) Hungría; l) Portugal; m) Austria; n) Irlanda; o) Países Bajos; p) Luxemburgo; q) Malta; r) Chipre.

Para su elección se han escogido países pertenecientes a la UE con diferentes tasas de repetición de curso entre países (MEyFP, 2022). Por un lado, en el caso de mayor repetición escolar, se encuentran países como España, Luxemburgo, Portugal o Austria. Por otro lado, en el caso de menor repetición escolar, se encuentran países como Malta, Chipre, Bulgaria o Irlanda (Figura 1).

La tabla 1 recoge los países participantes del estudio, incluyendo autor, fecha de actualización y enlace web.

Tabla 1.

Fuente web de los países participantes

SISTEMAS NACIONALES EDUCATIVOS			
País	Autor	Fecha	Enlace web
Francia (FR)	Eurydice	19 de abril de 2023	https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/france/overview
España (ES)	Eurydice	19 de abril de 2023	https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/spain/overview
Suecia (SE)	Eurydice	19 de abril de 2023	https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/sweden/overview
Noruega (NO)	Eurydice	19 de abril de 2023	https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/norway/overview
Alemania (DE)	Eurydice	19 de abril de 2023	https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/germany/overview
Finlandia (FI)	Eurydice	21 de mayo de 2023	https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/finland/overview
Italia (IT)	Eurydice	17 de mayo de 2023	https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/italy/overview
Rumanía (RO)	Eurydice	19 de abril de 2023	https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/romania/overview
Bulgaria (BG)	Eurydice	19 de abril de 2023	https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/bulgaria/overview
Islandia (IS)	Eurydice	19 de abril de 2023	https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/iceland/overview
Hungría (HU)	Eurydice	19 de abril de 2023	https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/hungary/overview
Portugal (PT)	Eurydice	19 de abril de 2023	https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/portugal/overview
Austria (AT)	Eurydice	19 de abril de 2023	https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/austria/overview
Irlanda (IE)	Eurydice	19 de abril de 2023	https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/ireland/overview
Países Bajos (NL)	Eurydice	19 de abril de 2023	https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/netherlands/overview
Luxemburgo (LU)	Eurydice	19 de abril de 2023	https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/luxembourg/overview
Malta (MT)	Eurydice	19 de abril de 2023	https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/malta/overview
Chipre (CY)	Eurydice	19 de abril de 2023	https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/cyprus/overview

Se han consultado las páginas web de las unidades nacionales de la red Eurydice acorde a los países seleccionados. Estas páginas web se encargan de redactar y agrupar toda la información de los sistemas educativos siguiendo una estructura que se basa en distintos temas, como las diferentes etapas en educación, apoyo educativo y orientación o, también, profesorado y personal educativo, entre otros.

Por ende, las páginas web contienen información sobre temas relacionados con las políticas educativas del Espacio Europeo de Educación.

2.2. Procedimiento

Para su realización se ha seguido una metodología basada en cinco fases de ejecución.

En primer lugar, se han determinado los aspectos y elementos que han sido objeto de estudio en cada uno de los países seleccionados. Para este trabajo se han utilizado términos relativos a la evaluación, repetición y promoción del estudiantado de EP en Europa.

En segundo lugar, se han definido los países que serán la muestra de estudio. La selección ha sido en base a dos criterios fundamentales: las tasas de repetición escolar y países europeos.

En tercer lugar, se recopiló la información más relevante utilizando como instrumento la red Eurydice. Esta información se ha extraído del capítulo 5.3 llamado «Evaluación en EP» o «Evaluación en la educación de estructura única», dependiendo del país. Asimismo, en el capítulo 14.2 titulado «Reformas nacionales en educación escolar», en diversos países, se halló información adicional y útil sobre el objeto de estudio. Una vez seleccionada la muestra se realizó una lectura y actualización de la información recopilada. La elección de los informes de la red Eurydice como fuente de información principal se justifica en que estos documentos ofrecen una cobertura exhaustiva de los sistemas educativos de la UE, garantizando una comparación detallada y diversa entre países. Estos informes se encuentran respaldados por la Comisión Europea, son altamente confiables y sometidos a rigurosos procesos de validación; además, proporcionan datos comparativos, facilitando la identificación de patrones y tendencias; y se actualizan regularmente para reflejar cambios recientes, asegurando su relevancia.

En cuarto lugar, se realizó un análisis de la información mediante el programa estadístico MAXQDA 2022.

Finalmente, se presentaron y relacionaron los resultados y discusiones.

2.3. Análisis de datos

Para el análisis de la información se ha utilizado el programa estadístico de MAXQDA 2022. Se trata de un software informático que permite un análisis cualitativo de los documentos elaborados tras la recogida de información.

Con el fin de conocer similitudes y diferencias entre países, se llevó a cabo un análisis con cada uno de los documentos recogidos (Figura 3).

Documentos	355
1. FRANCIA	17
2. ESPAÑA	23
3. SUECIA	20
4. NORUEGA	10
5. ALEMANIA	21
6. FINLANDIA	18
7. ITALIA	14
8. RUMANÍA	21
9. BULGARIA	19
10. ISLANDIA	12
11. HUNGRÍA	24
12. PORTUGAL	21
13. AUSTRIA	28
14. IRLANDA	18
15. PAÍSES BAJOS	18
16. LUXEMBURGO	27
17. MALTA	22
18. CHIPRE	22

Figura 3. Sistema de documentos. MAXQDA. Fuente: Elaboración propia.

Para clasificar la información se realizó un sistema de códigos y categorías que se dividió en bloques temáticos con la información relevante de cada país (Figura 4). El análisis de la información de cada documento se llevó a cabo mediante un proceso inductivo, ya que se partió del análisis de cada documento para generar el sistema de codificación final. El número de segmentos codificados fue de 386.

Códigos	386
Medidas	31
Progresión de los alumnos	25
Agentes que participan en la progresión	0
Padres	13
Profesionales de la educación	32
Promoción escolar	33
Apoyo escolar	21
Repetición escolar	30
Evaluación de los alumnos	22
Criterios educativos y competencias	11
Donde se recoge el grado de progreso académico	34
Calificación	8
Mediante símbolos	3
Cualitativa	14
Cuantitativa	8
Formas	4
Pruebas estandarizadas	12
Observación en el aula	5
Autoevaluación de los alumnos	5
Proyectos	7
Informes	6
Pruebas orales	15
Evaluaciones prácticas de desempeño	5
Pruebas escritas	37
Participación en el aula de los alumnos	5

Figura 4. Sistema de categorías y códigos de MAXQDA. Fuente: Elaboración propia.

3. Resultados

3.1. Progresión del estudiantado

La progresión del estudiantado en EP varía según el país. En general, el estudiantado avanza automáticamente al siguiente grado al final de cada año escolar, pero en algunos casos pueden repetir un año si no han alcanzado los objetivos de aprendizaje.

3.1.1. Agentes que participan en la progresión

Los profesionales de la educación juegan un papel esencial en la progresión escolar del estudiantado para que puedan alcanzar su máximo potencial y lograr un progreso exitoso, pero no son los únicos agentes involucrados. La participación de las madres y los padres también desempeña un papel fundamental en el éxito educativo del estudiantado, las madres y los padres son agentes activos y significativos en el proceso educativo de sus hijas e hijos.

3.1.1.1 Madres y padres

Las madres y los padres o tutores legales deben estar informados sobre las decisiones relacionadas con la evaluación y promoción de sus hijas e hijos, y también tener la oportunidad de colaborar en las medidas de apoyo.

En varios países, como Malta, Francia y Finlandia, las madres y los padres tienen la posibilidad de apelar la decisión de repetición de curso de sus hijas e hijos y presentar un recurso ante el inspector regional o la Agencia Administrativa Regional del Estado. De igual forma, en Austria, las madres y los padres pueden presentar un recurso contra la decisión del consejo educativo del centro, pero la decisión final recae en el *Bezirksschulrat*, el consejo educativo de la zona. Por otro lado, en Portugal, las madres y los padres pueden pedir una revisión de las notas de sus hijas e hijos al final del curso y recurrir, en este caso, a la dirección regional de educación ante un error de procedimiento.

3.1.1.2 Profesionales de la educación

La progresión del estudiantado es determinada por los profesionales de la educación implicados en el asesoramiento y evaluación del alumnado.

Habitualmente, el equipo docente, especialmente la tutora o el tutor del grupo, son los encargados principales de la decisión. Un ejemplo de ello es Portugal, donde la decisión de promoción o repetición se discute en reuniones de evaluación del equipo docente o del claustro. En varios países, como España y Rumanía, los servicios de orientación educativa y psicopedagógica también brindan asesoramiento en la evaluación del estudiantado.

Por lo general, la decisión final se toma a nivel institucional, ya sea por el claustro de profesorado o por la dirección del centro. En Suecia, la responsabilidad de decidir sobre la progresión del estudiantado recae en la dirección del centro; del mismo modo, en Islandia, cuenta con el apoyo de los especialistas. También en Alemania, es la *Lehrerkonferenz* la encargada de tomar la decisión, esta está compuesta por todo el profesorado del centro y presidida por la dirección.

En general, todos los profesionales buscan apoyar al estudiantado a través de enfoques de enseñanza diferenciada antes de considerar la repetición de curso.

3.1.2. Promoción escolar

La promoción escolar en EP varía según el país y el ciclo educativo. En algunos casos, la promoción es automática en ciertos cursos, mientras que en otros se toma en cuenta el criterio de la tutora o el tutor o equipo docente del alumnado, incluso el número de materias superadas.

En algunos países del norte, como Islandia, Noruega, Suecia o Finlandia; la promoción automática se ha convertido en la práctica habitual. En la mayoría de los casos, el estudiantado pasa automáticamente al siguiente grado al final de cada año escolar, sin influir el nivel de logro en relación con los conocimientos y habilidades estipulados en los programas y documentos curriculares, aunque pueden recibir apoyo educativo adicional si tienen dificultades. En Bulgaria ocurre la promoción automática en todos los cursos de EP.

La progresión del estudiantado de educación básica se basa en su nivel de logro en relación con los conocimientos y habilidades estipulados en los programas y documentos curriculares como ocurre en Alemania, Rumanía o Hungría. En el caso de Países Bajos, cada centro educativo tiene sus propias normas de promoción.

En Francia, Suecia o Islandia es posible que el estudiantado avance más rápidamente si demuestran capacidades de aprendizaje excepcionales y el grado de madurez adecuado. El estudiantado superdotado puede omitir un grado después de una evaluación y decisión de especialistas educativos y equipo directivo.

Con respecto a España, se ha implementado que se realice la promoción automática en los cursos de 1º, 3º y 5º de EP. En el resto de los cursos, la promoción no se basa en un número específico de asignaturas aprobadas, sino que son decisiones tomadas exclusivamente por el equipo docente. Asimismo, en países como Alemania, Portugal o Austria, se realiza la promoción automática en los primeros cursos: 1º y 2º en Alemania y Austria, y 1º en Portugal. Por otro lado, en Austria se podrá repetir en base al tipo de materias aprobadas a partir del 2º curso. También en Luxemburgo se promociona automáticamente en el mismo ciclo, pero se podrá repetir en los ciclos distintos sin ampliar a más de dos cursos extra.

Aquellos países en los que se promociona habitualmente tratan de que el estudiantado esté colocado en un curso en función de su edad y se repetirá de forma excepcional en base a sus propios criterios. Esto sucede en países como Italia, Chipre, Malta o Irlanda.

3.1.2.1 Apoyo escolar

El estudiantado recibe apoyo para recuperar los aprendizajes no alcanzados en el curso anterior. El colegio tiene que adaptar su enseñanza para garantizar que el estudiantado alcance los objetivos, la atención individualizada y el establecimiento de mecanismos de apoyo y refuerzo para evitar la posible repetición escolar, especialmente en entornos socialmente desfavorecidos. Las medidas previstas incluyen, entre otras, la elaboración de planes que tengan en cuenta las características del estudiantado, el apoyo al estudio, la asistencia docente en el aula, los intercambios temporales del profesorado en el primer ciclo, la puesta en marcha de tutorías o la formación temporal de grupos de estudiantado según sus necesidades o capacidades. La regla principal es que el estudiantado sea ubicado en una clase según su edad.

En Malta, Chipre, Alemania, Luxemburgo y Austria no se hace mención en el empleo de medidas de apoyo antes o después de proponer la repetición de curso.

En Suecia, las madres y los padres así como el estudiantado están implicados en el programa con medidas de apoyo escolar, además en el último año de EP se obliga a

implementar medidas de estudio adicional donde el estudiantado recibe ayuda en las tareas escolares.

Por otro lado, en Rumanía se realiza una educación de recuperación e implementan el apoyo educativo tanto en el plan de estudios como en actividades extracurriculares. Igualmente, en el periodo vacacional de verano, se establecen estudios intensivos con el fin de apoyar su preparación para el segundo examen que permite promocionar al siguiente curso.

Existe un sistema de seguimiento de estudiantado (LVS) de uso obligatorio en Países Bajos, que permite a las escuelas seguir y evaluar adecuadamente el desarrollo del estudiantado y adaptar el aprendizaje a las necesidades individuales buscando un apoyo educativo para el mismo. Al mismo tiempo, el propósito de las pruebas de mapeo en Noruega es que el profesorado y las escuelas identifiquen qué estudiantado puede necesitar un seguimiento y una adaptación adicional para poder proporcionárselo.

También en Hungría, la escuela debe facilitar sesiones individuales al menos dos veces por semana para apoyar la preparación efectiva del estudiantado de los primeros cuatro grados.

3.1.3. Repetición escolar

El estudiantado que no tengan derecho a pasar al siguiente curso deberán repetir el año respectivo. La repetición escolar es una medida excepcional que se toma después de haber agotado las medidas de refuerzo y apoyo. En algunos casos, el estudiantado puede repetir el año escolar si se considera beneficioso para ellos, siempre que se haya consultado con las madres, los padres, y con el profesorado de la clase.

En los países del norte de Europa es realmente inusual que el estudiantado repita grado, ya que no se practica la repetición de curso salvo en esos casos excepcionales, mientras que, en países como Hungría, Luxemburgo o Países Bajos, el estudiantado puede ser declarado repetidor si no ha obtenido la nota media final suficiente en más de dos materias o si ha suspendido una o dos asignaturas.

Entre los países que utilizan la medida de repetición de forma excepcional en sus escuelas, se encuentra Francia, España, Irlanda o Italia, entre otros. La decisión de retener al estudiantado solo puede tomarse después del fracaso del apoyo educativo específico y pedagógico.

Otros países como Rumanía, Finlandia o Hungría permiten al estudiantado realizar un segundo examen con el que dar la oportunidad de promocionar al siguiente curso. El estudiantado que no se presenta o no aprueba el segundo examen de al menos una asignatura debe repetir un año más.

Por otro lado, se encuentran los países que permiten la repetición de curso voluntaria a causa de una búsqueda para mejorar sus habilidades, de la preparación de acceso a una educación superior o de la necesidad de repetir a causa de una enfermedad a largo plazo.

3.2. Evaluación del estudiantado

Para la evaluación de los sistemas educativos europeos, se han establecido diferentes criterios o competencias que ayudan a medir el éxito escolar del estudiantado y, así, hacer un seguimiento de su proceso educativo. Asimismo, existen diferencias en el modo de recoger el grado de adquisición de conocimientos, en la manera de calificar o en las formas de evaluación, ya que cada país sigue sus propios criterios.

3.2.1. Criterios educativos y competencias

Aunque existen diferencias en los sistemas de evaluación entre los países europeos, todos coinciden en un mismo objetivo: asegurar una educación de calidad y fomentar un desarrollo integral de todo el estudiantado desde los inicios en la escuela. Asimismo, se busca mejorar el progreso del estudiantado, la eficacia de los docentes o el propio currículo. La evaluación del estudiantado se centra en adquirir las competencias básicas, del nivel correspondiente, siguiendo los estándares educativos del currículo concretos de cada país.

3.2.2. Dónde se recoge el grado de progreso académico

Al finalizar cada etapa, se lleva a cabo la evaluación del estudiantado para determinar su grado de progreso académico. Esta evaluación tiene lugar en los centros educativos, donde la tutora o el tutor y otros docentes registran el nivel de adquisición de competencias de cada estudiante.

Los resultados se registran en libros de notas, boletines u otros informes educativos de evaluación, que son enviados a las madres y los padres o las tutoras o el tutor. Además, el estudiantado recibe un informe de evaluación al finalizar cada ciclo y otro al término del año escolar.

En Luxemburgo, para documentar el progreso y los logros de aprendizaje, también se utiliza un portfolio del estudiantado que incluye todos los trabajos realizados por el alumnado. En cambio, en Francia, con el fin de registrar el avance y los logros alcanzados en el aprendizaje, se elabora un libro de texto digital llamado *livret scolaire unique* o libro de texto único.

En Chipre, la comunicación con las madres y los padres es la principal vía para informar sobre los resultados de la evaluación, ya que no se proporcionan informes escritos sobre los resultados de la evaluación del estudiantado.

Al finalizar EP, se entrega al estudiantado un informe que describe su nivel de rendimiento y potencial educativo, así como recomendaciones sobre el tipo de educación secundaria más adecuada para ellos. Asimismo, se elabora un informe educativo cuando el estudiantado cambia de centro escolar.

3.2.3. Calificación

En Europa, los países emplean diversas formas de calificación en sus sistemas educativos, es decir, no existe un sistema de calificación común para todos ellos. Estas formas varían desde sistemas basados en símbolos hasta sistemas cualitativos o cuantitativos (Figura 5). De igual forma, las calificaciones mínimas requeridas para aprobar o suspender las materias también varían entre los diferentes sistemas educativos.

En algunos países como Alemania y Malta, las calificaciones finales desempeñan un papel importante, mientras que en otros se emplean criterios específicos para evaluar el grado de adquisición de los contenidos para recibir una calificación o evaluación verbal. En Finlandia o Austria, se realiza una comunicación verbal de los resultados obtenidos pudiendo complementarse, de igual manera, de forma numérica.

Por otro lado, países como Noruega no tienen una forma concreta de calificación en EP, pero se sigue realizando un seguimiento y evaluación durante todo el progreso académico.

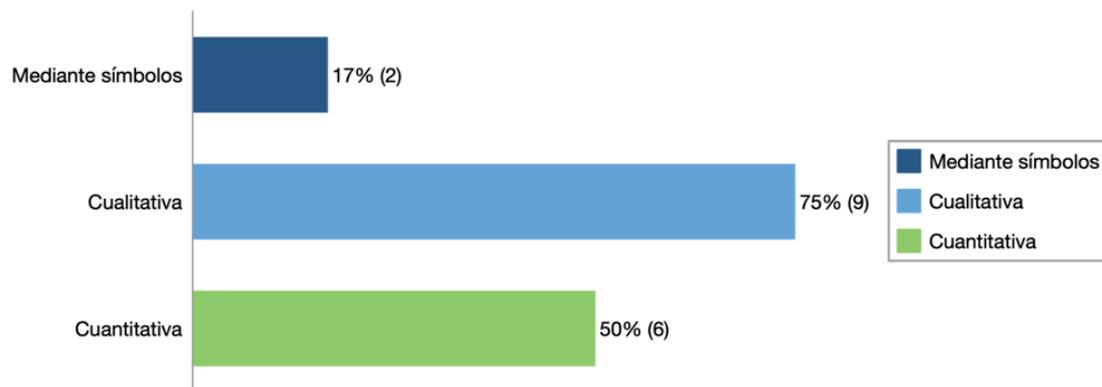


Figura 5. Sistemas de calificación. Fuente: Elaboración propia.

3.2.4 Formas

Se exige que los docentes adopten un enfoque sistemático usando diferentes tipos o técnicas de evaluación (Figura 6). La evaluación del estudiantado se lleva a cabo mediante instrumentos adaptados a las diferentes situaciones de aprendizaje, con el fin de evaluar de manera objetiva a todo el alumnado.

Las escuelas pueden decidir qué sistemas y herramientas de evaluación utilizar, pero deben ser aprobados habitualmente por las autoridades educativas como ocurre en Países Bajos por los profesionales implicados en el Ministerio de Educación, Cultura y Ciencia.



Figura 6. Formas de calificación. Fuente: Elaboración propia.

3.2.4.1 Pruebas estandarizadas

Las pruebas estandarizadas se utilizan en distintos niveles educativos con el fin de evaluar el desarrollo del currículum y proporcionar información periódica al sistema educativo, los centros educativos, el estudiantado y las madres y los padres sobre el desarrollo del aprendizaje. Estas evaluaciones varían anualmente abarcando diferentes áreas curriculares y los resultados se registran en informes individuales y escolares.

En países como Francia e Italia, se llevan a cabo evaluaciones estandarizadas nacionales externas para evaluar al estudiantado. Existen otros países que incluyen estas pruebas en su evaluación como Portugal en los grados 2º, 5º y 8º. Por otro lado, Irlanda realiza estas pruebas para el estudiantado de 2º, 4º y 6º curso, o Bulgaria al final del último año de EP.

En otros países, como Islandia o Irlanda, las pruebas se administran a nivel escolar y los resultados agregados se informan al Departamento de Educación. Además de las

pruebas externas, la evaluación también es realizada por el profesorado en el aula.

En algunos casos, como en Malta, se complementa la evaluación escrita con una prueba de habilidades matemáticas estandarizada; en otros casos no se realizan pruebas estandarizadas, como en Luxemburgo.

3.2.4.2 Proyectos

La evaluación mediante proyectos es utilizada en Europa para evaluar el aprendizaje del estudiantado. El estudiantado aplica los conocimientos fomentando el desarrollo de habilidades y el trabajo en equipo. Países como Rumanía, Hungría o Chipre utilizan habitualmente los proyectos en las evaluaciones. Francia realiza cuadernillos y Alemania portafolios, al igual que Hungría, pero de manera más insignificante.

3.2.4.3 Informes

Los informes ayudan a conseguir una visión integral de los resultados académicos, el desarrollo de habilidades, competencias y actitudes. Además de obtener una evaluación completa, los informes también pueden incluir recomendaciones para brindar apoyo escolar y fomentar una mejora académica del estudiantado. Existen diversos tipos de informes utilizados en los países europeos como los informes de evaluación sintéticos en Italia, sobre el trabajo diario como en Luxemburgo y Hungría, o aquellos basados en competencias y del desarrollo del aprendizaje en Alemania.

3.2.4.4 Pruebas orales

En los países del centro de Europa, cobran importancia las pruebas orales que incluyen trabajos orales y escritos, preguntas orales y entrevistas, salvo en Austria, donde están prohibidos los exámenes de este tipo en la EP. En Irlanda, Malta o Chipre, también se utilizan este tipo de pruebas y son establecidas por el mismo profesorado del aula, que al igual que en el resto de los países, las habilidades evaluadas varían según la materia.

3.2.4.5 Evaluaciones prácticas de desempeño

Las evaluaciones prácticas en EP van más allá de los exámenes escritos u orales, ya que incluyen actividades prácticas que fomentan la participación activa y creativa del estudiantado, permitiéndoles desarrollar habilidades prácticas como la resolución de problemas, la toma de decisiones y la creatividad. En los países del norte se llevan a cabo las evaluaciones mediante experimentos, actividades, pruebas o exámenes prácticos.

3.2.4.6 Pruebas escritas

Las formas de evaluación del estudiantado incluyen pruebas escritas, trabajos escritos, pruebas de mapeo, pruebas nacionales de competencias básicas, pruebas de rendimiento escolar, dictados y exámenes finales escritos. En algunos casos, los exámenes se realizan en formato digital como en Noruega o en los grados 2º, 5º y 8º en Portugal. Todos los participantes seleccionados para la muestra de estudio utilizan pruebas escritas en sus evaluaciones para conocer el progreso individual del estudiantado y para identificar a aquellos que necesitan seguimiento o adaptaciones adicionales.

4. Discusión

Existe una gran diferencia en los diferentes sistemas educativos europeos. Cada país sigue sus propias políticas, criterios y prácticas en cuanto a la progresión escolar y la evaluación en EP a lo largo del transcurso escolar (Eurydice, 2023; Gabinete Técnico de

FETE-UGT, 2013; Prats y Raventós, 2005). El análisis realizado de los sistemas educativos europeos revela una diversidad de enfoques en cuanto a la promoción automática y la conexión entre el retraso escolar y las medidas implementadas. Países como Islandia, Noruega, Suecia y Finlandia han adoptado la promoción automática como práctica habitual, donde el estudiantado avanza al siguiente grado independientemente de su nivel de logro, aunque pueda recibir apoyo adicional si presentan dificultades. Esta estrategia se contrapone a naciones como Alemania, Rumanía o Hungría, donde la progresión se basa en el nivel de logro del estudiantado en relación con los estándares del currículo, y la repetición de curso se considera una medida excepcional luego de agotar las opciones de apoyo y refuerzo.

Esas diferencias se manifiestan, de igual modo, en los agentes responsables de la toma de decisión: los profesionales de la educación y las madres y los padres o las tutoras o tutores del estudiantado. Estos responsables van desde las propias tutoras y tutores hasta el equipo docente o el consejo educativo de todo el centro (LOMLOE, 2020). Éstos influyen en el progreso del aprendizaje y juegan un papel importante en el éxito académico del estudiantado. Su apoyo, asesoramiento y recursos ayudan a crear un entorno adecuado para el aprendizaje, el desarrollo de habilidades y la consecución de objetivos académicos (European Commission, 2016). Aun existiendo distintos grados de autoridad y responsabilidad, la cooperación y el trabajo conjunto entre estos agentes es fundamental para promover el progreso académico exitoso y una educación de calidad. Además, la participación de las madres y los padres en la toma de decisiones varía según el país, siendo más activa en lugares como Malta, Francia y Finlandia, donde tienen la posibilidad de apelar las decisiones de repetición de curso. En contraste, en países como Luxemburgo y Austria, la falta de mención sobre medidas de apoyo antes de proponer la repetición de curso sugiere una menor participación de las madres y los padres en este aspecto.

En la promoción automática, el estudiantado pasa automáticamente al siguiente grado al final de cada año escolar, independientemente del nivel de logro de las competencias y habilidades especificadas en el plan de estudios. Para evitar el posible retraso escolar se deben implementar ciertas medidas de apoyo que reduzcan al máximo las consecuencias que puedan aparecer a partir de su uso (LOMLOE, 2020). alguna de las más utilizadas es la ayuda adicional tanto en el plan de estudios como extracurricularmente.

El método de repetición es usado en menor medida en la educación de los países de la UE. Cada vez más sistemas educativos utilizan esta medida de manera excepcional basándose en los criterios propios de cada país. La repetición obtiene tanto efectos positivos como negativos en los resultados de aprendizaje del estudiantado. Si bien, en algunos casos ayuda en la mejora del desempeño, en otros casos puede incrementar la pérdida de motivación, lo que puede provocar un bajo rendimiento en la escuela a largo plazo (Cristancho y Fonseca, 2020; Vernazza *et al.*, 2020).

Las diferentes evaluaciones y la manera de evaluar en los países, no modifica el objetivo común que es garantizar la calidad de la educación y apoyar el desarrollo personal y académico de todo el estudiantado (Monitor de la Educación y la Formación, 2021). Para documentar el progreso académico, los países utilizan diversidad de métodos tanto verbalmente como escritos. Los países con las mejores medidas son los que recogen este progreso en libros o informes más completos como es el caso de Francia. Por otro lado, se usan diferentes formas de calificación que varían desde sistemas basados en símbolos hasta sistemas cualitativos o cuantitativos, siendo una evaluación más objetiva. Además, hay gran variedad de instrumentos y formas de evaluación. Las autoevaluaciones,

proyectos o las evaluaciones prácticas de desempeño pueden mejorar la motivación y la participación en el aula, obteniendo un mayor rendimiento del estudiantado. Aun así, las pruebas escritas son aquellas en las que se puede conocer un mayor progreso individual del estudiantado.

5. Conclusiones

En este estudio, se ha podido analizar y describir la política de promoción automática realizando una comparación entre los sistemas educativos europeos de 18 países de la UE, considerando los aspectos relacionados con la progresión y evaluación del alumnado.

A la luz de las conclusiones extraídas de los distintos enfoques de promoción escolar en Europa, se evidencia la importancia de considerar cuidadosamente la implementación de la promoción automática en los sistemas educativos. Si bien este sistema puede parecer beneficioso en teoría al evitar la repetición de cursos y potencialmente reducir la tasa de abandono escolar, es crucial reconocer que su efectividad depende en gran medida de cómo se implemente.

La promoción automática puede ser positiva al ofrecer al estudiantado una sensación de progresión continua y mantener su motivación académica. Además, puede contribuir a la equidad educativa al no penalizar al estudiantado que enfrenta dificultades académicas temporales o a aquellos que provienen de entornos desfavorecidos. Sin embargo, si no se gestiona adecuadamente, puede acarrear consecuencias negativas.

Una implementación descuidada de la promoción automática podría conducir a la falta de responsabilidad académica, donde el estudiantado avanza de grado sin haber adquirido los conocimientos y habilidades necesarios para el éxito en niveles educativos posteriores. Esto podría resultar en un déficit de competencias básicas y dificultades de adaptación en niveles educativos superiores. Además, sin un sistema de apoyo adecuado, el estudiantado que enfrenta dificultades podría quedar rezagado sin recibir la atención y el refuerzo necesario para cerrar las brechas de aprendizaje.

Por lo tanto, es esencial que la promoción automática se implemente de manera acompañada de medidas de apoyo educativo, tales como programas de tutoría, intervenciones pedagógicas personalizadas y recursos adicionales para el estudiantado con necesidades especiales. Además, los sistemas de evaluación deben seguir siendo rigurosos para garantizar que el estudiantado adquiera las competencias necesarias para avanzar exitosamente en su trayectoria educativa. En resumen, la promoción automática puede ser una herramienta valiosa para fomentar la equidad y reducir el abandono escolar, pero solo si se acompaña de un enfoque integral que priorice el aprendizaje y el desarrollo de todo el estudiantado.

Existen varias limitaciones encontradas en la realización de la presente revisión, entre ellas, el sesgo de información en algunos documentos, ya que aun siguiendo todos los países la misma estructura, existían aspectos que no estaban abordados y podrían ser de gran utilidad. Asimismo, en ocasiones, existía una falta de contexto, ya que presuponen el conocer cierta información y dificultaba la comprensión completa de esta. Para poder superar las limitaciones se propone realizar un mayor número de estudios que aporten nueva información y seleccionen aquella que sea más relevante.

En cuanto al tema objeto de estudio, España no obtiene demasiada información ni experiencia propia a causa del cambio tan reciente de legislación. Por ello, existen futuras líneas de investigación que pueden ayudar a contribuir a obtener diferentes enfoques

y medidas académicas buscando el éxito escolar y la mejora de la calidad educativa. Una de las posibles líneas futuras puede ser la investigación y comparación con una muestra de participantes más amplia, incluso aumentando la región territorial. Asimismo, realizar estudios con una evaluación emocional del estudiantado tras la toma de decisión sobre su progresión, para saber el impacto emocional que tienen esas decisiones a largo y corto plazo. Otro futuro proyecto recomendable sería un estudio con una evaluación de seguimiento en sujetos que promocionan automáticamente y en los que se utilizan una o varias medidas de apoyo diferentes como clases de recuperación o tutorías. Del mismo modo, sería recomendable que los docentes obtengan una formación sobre los enfoques y procedimientos de diferentes países para poder intentar mejorar al máximo la enseñanza.

5. Referencias bibliográficas

- Arroyo, D., Constante, I. A., y Asensio, I. (2019). La repetición de curso a debate: un estudio empírico a partir de PISA 2015. *Education XXI*, 22(2), 69-92. <https://doi.org/10.5944/educxx1.22479>
- Cabrera, L. (2019). Preventive educational policies of the repetition of course in the compulsory education in Spain. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 9(3), 227-257. <http://dx.doi.org/10.17583/remie.2019.4523>
- Cabrera, L., Pérez, C., Santana, F., y Betancort, M. (2019). Desafección escolar del alumnado repetidor de segundo curso de Enseñanza Secundaria Obligatoria. *International Journal of Sociology of Education*, 8(2), 173-203. <http://dx.doi.org/10.17583/rise.2019.4139>
- Carabaña, J. (2011). Las puntuaciones PISA predicen casi toda la repetición de curso a los 15 años en España. *Revista de Sociología de la Educación*, 4(3), 286-306. <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8730/8273>
- Carabaña, J. (2015). Repetir hasta 4º de Primaria: determinantes cognitivos y sociales según PIRLS. *Revista de Sociología de la Educación*, 8(1), 7-27. <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8758/8301>
- Choi, A., Gil, M., Mediavilla, M., y Valbuena, J. (2018). Predictors and effects of grade repetition. *Revista de Economía Mundial*, 48(48), 21-42. <https://hdl.handle.net/10550/65809>
- Cordero, J. M., Manchón, C., y Simancas, R. (2014). La repetición y los factores explicativos en España. *Revista de Educación*, (365), 12-37. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2014-365-263>
- Cristancho-Hoyos, M. L., y Fonseca, L. F. (2020). Factores influyentes en el bajo rendimiento escolar desde una mirada social. *Pensamiento Republicano*, (12), 65-77. <http://dx.doi.org/10.21017/pen.repub.2020.n12.a65>
- Europea Commission. (2016). *Las Herramientas Europeas para Centros Escolares*. School Education Gate way. <https://www.schooleducationgateway.eu/es/pub/resources/toolkitsforschools.htm>

- Eurydice (2023). *Sistemas Educativos Nacionales*. European Commission. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems>
- Gabinete Técnico de FETE-UGT (2013). *Sistemas educativos europeos: resúmenes y estructuras*. FETE Enseñanza. https://www.apega.org/wp-content/uploads/2013/06/sistemas_educativos_europeos_resumenes_-estructuras.pdf
- Gamazo, A., Martínez-Abad, F., Olmos-Migueláñez, S., y Rodríguez-Conde, M.J. (2018). Evaluación de factores relacionados con la eficacia escolar en PISA 2015. Un análisis multinivel. *Revista de Educación*, (379), 56-84. <https://dx.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-379-369>
- García-Pérez, J. I., Hidalgo-Hidalgo, M., y Robles-Zurita, J. A. (2014). Does grade retention affect students' achievement? Some evidence from Spain. *Applied Economics*, 46(12), 1373-1392. <http://dx.doi.org/10.1080/00036846.2013.872761>
- González-Betancor, S. M., y López-Puig, A. J. (2016). La retención de curso en la educación primaria está asociada con el trimestre de nacimiento y el estatus socioeconómico. *Plos One*, 11(11), 1-19. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0166431>
- González-Rodríguez, D., Vieira, M. J., y Vidal, J. (2019). Variables que influyen en la transición de la Educación Primaria a la Educación Secundaria Obligatoria. Un modelo comprensivo. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 71(2), 85-108. <https://doi.org/10.13042/bordon.2019.68957>
- Guevara, G. P., Verdesoto, A. E., y Castro, N. E. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción). *Recimundo. Revista Científica Mundo de la Investigación y el Conocimiento*, 4(3), 163-173. <http://recimundo.com/index.php/es/article/view/860>
- Jimerson, S. R., y Ferguson, P. (2007). A longitudinal study of grade retention: Academic and behavioral outcomes of retained students through adolescence. *School Psychology Quarterly*, 22(3), 314-339. <https://doi.org/10.1037/1045-3830.22.3.314>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE núm. 340. (2020). <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- López- Fernández, L., González-Rodríguez, D., y Vieira, M. J. (2023). Variables que afectan la repetición en la educación obligatoria en España. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 25, e17, 1-15. <https://doi.org/10.24320/redie.2023.25.e17.4942>
- Méndez, I., y Cerezo, F. (2018). La repetición escolar en Educación Secundaria y factores de riesgo asociados. *Educación XXI*, 21(1), 41-62. <https://doi.org/10.5944/educxx1.20172>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2022). *Datos y cifras. Curso escolar 2022-2023*. <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/indicadores/datos-cifras.html>

- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2023). *Sistema estatal de indicadores de la educación 2023*. <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/indicadores/sistema-estatal/ultima-edicion.html>
- Monitor de la Educación y la Formación. (2021). *Apoyar la educación y la formación de calidad y la cohesión social*. Educación, Formación y Juventud. Unión Europea. https://european-union.europa.eu/priorities-and-actions/actions-topic/education-training-and-youth_es
- OECD. (2020). *PISA 2018. Resultados (Volume V): Políticas efectivas, escuelas exitosas*. OECD. <https://doi.org/10.1787/ca768d40-en>
- Prats, J., y Raventós, F. (2005). *Los Sistemas educativos europeos. ¿Crisis o transformación?* Colección Estudios Sociales. Fundación la Caixa. <https://www.ugr.es/~javera/pdf/DOC%206.%20poli.pdf>
- Rungo, P., Casal, B., Rivera, B., y Currais, L. (2015). Parental Education, child's grade repetition and the modifier effect of cannabis use. *Applied Economics Letters*, 22(3), 199-203. <http://dx.doi.org/10.1080/13504851.2014.934421>
- Santín, D., y Sicilia, G. (2016). Does family structure affect children's academic outcomes? Evidence for Spain. *The Social Science Journal*, 53(4), 555-572. <https://doi.org/10.1016/j.soscij.2016.04.001>
- Santos, M. A., Godás, A., y Lorenzo, M. (2012). El perfil del alumnado repetidor y no repetidor en una muestra de estudiantados españoles y latinoamericanos: un estudio sobre los determinantes de sus logros académicos. *Estudios sobre Educación*, 23(23), 43-62. <http://hdl.handle.net/10347/16774>
- Serna, C., y Martínez, I. (2019). Parental involvement as a protective factor in school adjustment among retained and promoted secondary students. *Sustainability*, 11(24), 1-16. <https://doi.org/10.3390/su11247080>
- Vernazza, A., Urruticoechea, A., del Callejo, D., Canal, M., y Álvarez, R. (2020). ¿Con qué factores se asocia el rendimiento académico de escolares de cuarto de primaria? *INFAD Revista de Psicología*, 1(1), 183-190. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2020.n1.v1.1774>



La educación sostenible y resiliente en el currículum de la LOMLOE

*Sustainable and resilient education
in the LOMLOE Curriculum*

**Inmaculada Navarro-González*;
Elisa Gavari-Starkie****

DOI: 10.5944/reec.45.2024.37968

**Recibido: 18 de julio de 2023
Aceptado: 19 de marzo de 2024**

* INMACULADA NAVARRO-GONZÁLEZ: Profesora asociada del Departamento de Metodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE I) de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED, España). Sus principales líneas de investigación son la educación por competencias, el desarrollo de habilidades blandas en la educación y la formación del profesorado de educación primaria. **Datos de contacto:** Correo electrónico: navigon74@gmail.com; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3721-8682>

** ELISA GAVARI-STARKIE: Profesora Titular del Departamento de Historia de la Educación y Educación Comparada de la Universidad Nacional de Educación a Distancia. Sus líneas de investigación preferentes son la política comparada de la educación social, la educación comparada en la globalización y el enfoque de competencias. **Datos de contacto:** Correo electrónico: egavari@edu.uned.es.

Resumen

Este artículo expone las orientaciones internacionales marcadas desde la Organización de Naciones Unidas (ONU), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Unión Europea (UE) en referencia a la sostenibilidad. Asimismo, describe la evolución en la incorporación de la sostenibilidad en las leyes educativas marco de la legislación española. Finalmente, el artículo ofrece los ejemplos de Japón y la República de Corea como modelos curriculares en los que se vincula la sostenibilidad a la resiliencia. Con respecto a la legislación española, el estudio se plantea cómo la LOMLOE (Ley Orgánica de Modificación de la LOE) constituye la primera ley educativa que, siguiendo las recomendaciones de la Agenda 2030, incorpora la educación para la sostenibilidad de manera explícita. Desde un enfoque ecológico, puesto que busca soluciones prácticas que pueden aplicarse a contextos reales y ser útiles para quienes toman las decisiones, este estudio manifiesta la necesidad de vincular la capacidad resiliente al concepto de sostenibilidad para hacer frente a la sociedad de incertidumbre. Al hilo de las recomendaciones internacionales y en el contexto de esta sociedad de incertidumbre (pandemias, crecimiento de la población, cambio climático,...), la LOMLOE debería constituir un impulso para la formación de ciudadanos resilientes que conformen unas comunidades y un tejido social capaz de amortiguar las futuras adversidades. Así, el sistema educativo debería garantizar la potenciación de estrategias y habilidades como el pensamiento crítico, la creatividad o la autorregulación emocional para enfrentarse a lo imprevisible.

Palabras clave: competencias educativas; currículo; desarrollo sostenible; educación para la sostenibilidad; legislación educativa; resiliencia.

Abstract

This article sets out the international guidelines set out by the United Nations (UN), the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation (UNESCO) and the European Union (EU) with regard to sustainability. It also describes the evolution in the incorporation of sustainability in the educational laws of Spanish legislation. Finally, the article offers the examples of Japan and the Republic of Korea as curricular models in which sustainability is linked to resilience. With regard to Spanish legislation, the study considers how the LOMLOE (Organic Law for the Modification of the LOE) is the first education law that, following the recommendations of the 2030 Agenda, incorporates education for sustainability explicitly. From an ecological approach, as it seeks practical solutions that can be applied to real contexts and be useful for decision-makers, this study shows the need to link resilience to the concept of sustainability in order to cope with the uncertainty society. In line with international recommendations and in the context of this society of uncertainty (pandemics, population growth, climate change, etc.), the LOMLOE should provide an impetus for the training of resilient citizens to form communities and a social network capable of buffering future adversities. Thus, the education system should guarantee the promotion of strategies and skills such as critical thinking, creativity or emotional self-regulation to face the unpredictable.

Keywords: educational skills; curriculum; sustainable development; education for sustainability; education legislation; resilience.

1. Introducción

El sistema educativo está siendo objeto de un intenso debate en el marco de la aprobación de la LOMLOE (Ley Orgánica de Modificación de la LOE) (Gobierno de España, 2020) y los Reales Decretos que la desarrollan. El concepto de sociedad de riesgo que derivó en sociedad de riesgo global y posteriormente en el de sociedad de incertidumbre (Ramos Torre, 2006) ha puesto de manifiesto la necesidad de introducir nuevos elementos en el currículum como la resiliencia. Este artículo arranca señalando las recomendaciones internacionales acerca de la sostenibilidad, con especial atención a la vigente Agenda 2030. A continuación, explica el desarrollo legal de la inclusión de la sostenibilidad en España a través del análisis de las distintas leyes-marco, con especial atención a la LOMLOE. El estudio cierra incidiendo en la necesidad de revisar el concepto de competencia vinculada a aspectos socio-emocionales que formen individuos y por ende, comunidades resilientes.

Más allá de su tradicional concepción individualista como la capacidad de la persona para superar adversidades, las definiciones más recientes del concepto de resiliencia (Sandoval-Díaz, 2020) apuntan a un proceso en el que intervienen multitud de factores personales, familiares, ambientales y sociales. Esta perspectiva sistémica lleva a la necesidad de «generar aprendizajes de valores y propuestas, y de optimizar el servicio educativo que queremos ofrecer» (Juárez Pérez-Cea *et al.*, 2022, p.83). Así, vemos como la resiliencia comunitaria se concibe como la habilidad de los grupos sociales para resistir y recuperarse de las circunstancias desfavorables y suele asociarse con las relaciones sociales y la activación de recursos locales que permitan a las comunidades afrontar, contrarrestar y anticiparse a los diversos factores estresantes (Sherried *et al.*, 2010).

Los objetivos del estudio son: (a) Describir cómo se incluye el término de sostenibilidad en la LOMLOE, (b) Determinar por qué la sostenibilidad no es suficiente en la sociedad de incertidumbre y por qué es necesaria la incorporación de la capacidad resiliente, (c) Sentar las bases para la creación de una red de escuelas sostenibles y resilientes que comiencen a perfilar los elementos de un Plan de Resiliencia Escolar.

2. Análisis documental

Este estudio se desarrolla desde el enfoque ecológico de la educación comparada, que abarca las tendencias en la política educativa para buscar soluciones prácticas que puedan aplicarse en los contextos reales y sean útiles a quienes toman las decisiones. El análisis documental que se lleva a cabo responde a una metodología cualitativa y descriptiva. Este análisis documental bibliográfico implica el análisis de contenidos a través de palabras clave y descriptores, el resumen y la clasificación, con el objetivo de identificar aquellos documentos relevantes; identificado sus elementos esenciales y sus relaciones entre ellos, permitiendo la articulación de indicadores basados en conceptos.

La documentación estudiada gira en torno a dos grandes grupos; el primero, el de las leyes del sistema educativo español de los últimos 40 años con el objetivo de analizar la inclusión del concepto de sostenibilidad. Las leyes analizadas van desde la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE) en 1985, hasta la Ley Orgánica de Modificación de la LOE (LOMLOE) en 2020; seleccionadas por haber sido aprobadas tras la Constitución de 1978 (la Ley Orgánica por la que se regula el Estatuto de los Centros Escolares (LOECE) de 1980 aprobada por UCD, no llegó a entrar en vigor). El segundo, el de los artículos académicos. Estos se han seleccionado en torno a las siguientes palabras clave

y descriptores: competencias educativas, currículo, desarrollo sostenible, educación para la sostenibilidad, legislación educativa y resiliencia. Esta selección ha permitido elaborar un marco conceptual en torno a la inclusión de la sostenibilidad en el currículo de la educación básica y la necesidad de incorporar la capacidad resiliente. Para este grupo de artículos académicos se han utilizado las siguientes bases de datos: ERIC, Scopus, Web of Science y PsycINFO. Los estudios se incluyeron en esta revisión si el contenido incluía la educación primaria, contemplaba la sostenibilidad y/o resiliencia y estaban escritos en inglés o español.

3. Evolución del discurso internacional acerca de la educación para la sostenibilidad

Las orientaciones internacionales marcadas desde la UNESCO, la ONU y la Unión Europea (UE) han supuesto un respaldo a la introducción de la sostenibilidad en los sistemas educativos nacionales. Primero, en los años 90 con la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo (Río de Janeiro, Brasil, 1992) (ONU, 1992) donde se acuerda una estrategia global para el logro del desarrollo sostenible a partir de la cooperación mundial y se consolida el concepto de desarrollo sostenible. Más tarde, con la Cumbre Mundial sobre Desarrollo Sostenible, celebrada en 2002 en Johannesburgo (ONU, 2002), que supuso la proclamación de la Década por la Educación para el Desarrollo Sostenible y que resulta de especial interés por el reconocimiento de la educación como promotora del desarrollo sostenible. Además en la Conferencia de las Naciones Unidas sobre Medio Ambiente y Desarrollo celebrada en París (Francia, 2015) (ONU, 2015a) se ofrece una hoja de ruta para la adopción de medidas climáticas y el aumento de la resiliencia al clima.

El texto vigente es el aprobado el 25 de septiembre de 2015 por la Asamblea General de Naciones Unidas (ONU, 2015b) que se denomina «Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible». En él se recogen 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), que se concretan en 169 metas para guiarnos hacia la creación de un mundo sostenible durante el periodo 2016-2030. Desde los ODS, los objetivos y las metas se plantean desde una perspectiva *glocal*, en decir, local y global a un tiempo (Murga-Menoyo, 2018). El Cuarto Objetivo en su meta número 7, aspira a una educación sostenible en los siguientes términos:

«De aquí a 2030, hay que 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.» (ONU, 2015b, p. 20)

Además, el ODS número 11 señala que

«la educación debe proporcionar las competencias y habilidades participativas para que las personas puedan ayudar en la configuración y el mantenimiento de ciudades sostenibles y lograr resiliencia ante situaciones de desastre; la educación permitiría a las personas desarrollar criterios y capacidades para intervenir en la planificación y gestión participativa, integrada y sostenible de los asentamientos humanos (meta 11.3).» (Negrín y Marrero-Galván, 2021)

4. Evolución del discurso internacional acerca de la resiliencia

Desde el año 2009 y, al hilo de las orientaciones internacionales, la Unión Europea también se ha ocupado del impulso de la resiliencia. Si en un principio esta se abordaba desde la óptica de la reducción del riesgo de catástrofes (Unión Europea, 2009; COM 84), en 2012 aparecen las referencias a la resiliencia en cuestiones humanitarias y de desarrollo en la Comunicación de la Comisión Europea titulada «El planteamiento de la UE sobre la resiliencia: aprender de las crisis alimentarias» (Unión Europea, 2012, COM 0586). Poco después, en las Conclusiones del Consejo de 2013 (Unión Europea, 2013), se define la resiliencia como «la capacidad de una persona, un hogar, una comunidad, un país o una región para prepararse, hacer frente, adaptarse y recuperarse rápidamente ante las tensiones y las convulsiones sin poner en peligro las expectativas de desarrollo a largo plazo» (p.2).

A partir del año 2015, la UE ha incorporado las recomendaciones de la Agenda 2030 establecidas para el período 2015-2030 a través del documento «Una visión común, una actuación conjunta: una Europa más fuerte. Estrategia global para la política exterior y de seguridad de la UE» (Unión Europea, 2016a). Dicho documento reclama la participación de la sociedad civil para la consecución de la resiliencia. En particular, el documento insta al fortalecimiento de la resiliencia social desde el ámbito de la educación, cultura y juventud para impulsar el pluralismo, la coexistencia y el respeto. El documento entiende que el núcleo de un Estado resiliente radica en la democracia, la confianza en las instituciones y el desarrollo sostenible. La perspectiva de este enfoque delega en los ciudadanos y en las comunidades la capacidad para gestionar oportunidades y riesgos y posiciona a la educación como un elemento clave para el desarrollo de la resiliencia.

Otro de los documentos clave en educación para el desarrollo de la resiliencia lo constituye la Agenda de Capacidades Europa (Unión Europea, 2016b, COM, 381). Este documento hace referencia explícita a la potenciación de la resiliencia mediante la adquisición de competencias clave que desarrollen otras superiores y más complejas y que ayuden a que las personas acrecienten su potencial en el trabajo y en la sociedad. La Agenda de Capacidades de 2016 ha sido recientemente actualizada con la Nueva Agenda de Capacidades que está conformada por doce acciones para la competitividad sostenible, la equidad social y la resiliencia (Unión Europea, 2020a) y que están relacionadas con las capacitaciones y el reciclaje profesional. Estas nuevas acciones giran en torno al análisis en tiempo real de las necesidades del mercado laboral y de las habilidades necesarias para cubrirlas de la mano de los organismos nacionales de empleo público.

La Agenda de Capacidades va acompañada de una propuesta de recomendación del Consejo de la UE sobre Educación y Formación Profesionales (EFP) (Unión Europea, 2020b, C417 de 2 de diciembre de 2020) donde se hace referencia a los cambios que la EFP debería llevar a cabo para adaptarse al mercado laboral y a una sociedad en evolución constante desde la participación proactiva y el desarrollo personal.

Al tiempo que se acelera la urbanización, para hacer frente a los retos de la sociedad de incertidumbre se requerirán soluciones transformadoras sin precedentes para la sostenibilidad, con una cuidadosa consideración de la resiliencia en su aplicación (Elmqvist *et al.*, 2019, Janssen *et al.*, 2006). En palabras de Redman (Redman, 2014), la sostenibilidad da prioridad a los resultados; la resiliencia, al proceso. Este autor defiende que

un enfoque de sostenibilidad fija opciones futuras y establece estrategias para llegar a ellas mientras que, el enfoque de resiliencia, desarrolla la capacidad de adaptación y/o la robustez en el sistema para que este pueda solventar lo mejor posible los inevitables, pero no especificados, choques y estresores del sistema. Los dos enfoques son acertados y combinarlos puede ser la mejor opción (Redman, 2014). Para muchos, los enfoques de la resiliencia (p.e., Miller *et al.*, 2010, Turner, 2010) y de la vulnerabilidad (p.e, Turner *et al.*, 2003) son dos subconjuntos de la ciencia de la sostenibilidad (p.e. Anderies *et al.*, 2013, Janssen *et al.*, 2006; Takeuchi *et al.* 2014). El concepto de vulnerabilidad se desarrolló, en gran medida, en las ciencias sociales que abordan los peligros y los riesgos medioambientales. Por su parte, el concepto de resiliencia, entendido como la capacidad de las personas, comunidades, sociedades y culturas para adaptarse o incluso transformarse en nuevas vías de desarrollo frente a los cambios (sorprendentes o esperados, graduales o bruscos), surge de las ciencias ecológicas para abordar la persistencia y el cambio en los ecosistemas (Folke, 2016; Turner, 2010).

5. La evolución en la incorporación de la sostenibilidad en el sistema educativo español

Las referencias a la educación sostenible en las sucesivas leyes educativas de nuestro país son contemporáneas a las recomendaciones internacionales. Desde esta perspectiva, hasta que el desarrollo normativo no ha aparecido en el marco internacional, la educación sostenible no ha tenido una repercusión en el sistema educativo nacional por lo que la ley General de Educación (Gobierno de España, 1970) y la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE) (Gobierno de España, 1985) no hacen referencia al desarrollo sostenible.

La primera Ley que hace referencia, aunque no de manera explícita, a la sostenibilidad es la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) (Gobierno de España, 1990) desde la perspectiva de la «formación en el respeto y defensa del medio ambiente» (Art. 2); la «conservación de la naturaleza y del medio ambiente» (Art. 13); y en su (Art.19) en el que se insiste en la importancia de «Valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo y el medio ambiente».

La posterior Ley de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros docentes (LOPEG) (Gobierno de España, 1995) que profundiza, amplía y modifica la LODE, no hace ninguna referencia a la educación sostenible.

La segunda ley que aborda temáticas cercanas al medio ambiente es la Ley de Calidad de la Educación (LOCE) (Gobierno de España, 2002) que, en su artículo 34, señala la necesidad de «afianzar la sensibilidad y el respeto hacia el medio ambiente».

La tercera ley es la Ley Orgánica de Educación (LOE) (Gobierno de España, 2006), que sí hace referencias explícitas a la sostenibilidad. En el artículo 1 incluye la «educación para la transición ecológica con criterios de justicia social como contribución a la sostenibilidad ambiental, social y económica». Así mismo, hace también referencia en su artículo 25 con la educación para la sostenibilidad de manera transversal y con el artículo 110 titulado «Accesibilidad, sostenibilidad y relaciones con el entorno».

Después, la Ley para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) (Gobierno de España, 2013) incluyó en segundo curso de Bachillerato, la asignatura optativa «Ciencias de la Tierra y del Medio Ambiente». No obstante, supuso un retroceso en materia educativa

en el campo de la educación ambiental, ya que quedó reducido a la explicación teórica o práctica de los conceptos, y sin profundizar en la implicación real o buscar su relación con otras materias.

La dificultad en la incorporación de la sostenibilidad al sistema educativo formal radica, entre otros factores, en que el desarrollo sostenible no es un concepto unívoco y, por lo tanto, engloba multitud de acepciones (Orduna, 2000; Ramos Torres, 2020). Si la LOMLOE pretende impulsar importantes transformaciones en nuestro sistema educativo, debería hacer frente a los cuatro prismas desde los que la UNESCO aborda la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) (Murga-Menoyo, 2015). Según estos cuatro prismas, la educación para la sostenibilidad debería ser: (a) Holística con la formación en capacidades que sustenten los distintos aspectos de la sostenibilidad, es decir, económicos, ambientales y socioculturales; (b) Contextual, desarrollando las competencias para el desarrollo sostenible en el contexto de cada centro educativo con sus diferentes particularidades, es decir, desde una perspectiva local; (c) Crítica, revisando el modelo de producción-consumo dominante (Alonso-Sainz, 2021; Murga-Menoyo, 2015) pero también incluyendo la resiliencia como competencia; y (d) Transformativa, ya que la LOMLOE plantea un determinado modelo educativo que debería conformar una transformación social que afronte los retos de la sociedad de incertidumbre.

La recientemente aprobada LOMLOE (Gobierno de España, 2020) incluye, como principal novedad, referencias explícitas a la Educación para el Desarrollo Sostenible y a la Educación para la Ciudadanía Global. El primer aspecto clave que introduce esta ley es que los centros educativos se transformen en «entornos dinamizadores donde la Educación para la Sostenibilidad impregne el aprendizaje» y «espacios de custodia y cuidado del medio ambiente» (Celaá, 2021). Desde este cambio, se establece que las administraciones educativas, en coordinación con las instituciones y organizaciones de su entorno, promoverán la sostenibilidad de los centros, su relación con el medio natural y su adecuación a las consecuencias del cambio climático. El segundo aspecto innovador es que la ley apuesta por el fomento de la movilidad segura, sostenible y saludable en los centros educativos, incidiendo en los desplazamientos activos. En síntesis, la Ley apunta hacia una integración de la educación ambiental y para la sostenibilidad de cara a la adquisición de competencias para el Desarrollo Sostenible y la Educación para la Ciudadanía Mundial, reflejadas en la Agenda 2030. Esta integración se realiza de manera transversal mediante la complementariedad de la educación formal y no formal, incorporando contenidos acerca del desarrollo sostenible en las diferentes etapas educativas (ver Tabla 1).

Tabla 1.
La sostenibilidad en las diversas etapas educativas desde la LOMLOE

Nivel educativo	Principales contenidos
Educación Primaria (3er. Ciclo) «Educación en Valores Cívicos y Éticos»	<ul style="list-style-type: none"> •Derechos Humanos y de la infancia. •Desarrollo sostenible y ciudadanía mundial. •Igualdad entre hombres y mujeres. •Respeto a la diversidad, fomentando el espíritu crítico, la cultura de paz y no violencia y el respeto por el entorno y los animales. •Consumo responsable •Educación para la salud.
Educación Secundaria	<p>De forma transversal:</p> <ul style="list-style-type: none"> •Educación para la salud. •Educación para la sostenibilidad y el respeto mutuo. •Cooperación entre iguales.«Educación en valores cívicos y éticos» •Ciudadanía mundial. •Educación para el Desarrollo Sostenible.
Bachillerato	<ul style="list-style-type: none"> •Espíritu crítico. •No discriminación por razón de orden, sexo , religión u otra circunstancia. •Bienestar físico y mental. •Movilidad segura y saludable. •Actitud responsable en la lucha contra el cambio climático y en defensa del desarrollo sostenible.
Formación Profesional	<ul style="list-style-type: none"> •Competencias relacionadas con el compromiso con el desarrollo sostenible y la prevención de riesgos laborales y medioambientales.
Grados universitarios	<ul style="list-style-type: none"> •Colaboración social y compromiso ciudadano. •Desarrollo sostenible y cambio climático. •Crisis ambientales, de salud o económicas. •Salud y hábitos saludables.

Fuente: Elaboración propia a partir del texto de la LOMLOE (Gobierno de España, 2020)

6. La sostenibilidad en la LOMLOE desde una revisión de las competencias necesarias en la sociedad de incertidumbre

La sinergia internacional en torno a la incorporación de la sostenibilidad al sistema educativo, unida al concepto de la sociedad de incertidumbre (Ramos Torre, 2006), pone el foco en la necesidad de incorporar competencias, no solo que hagan referencia al

desarrollo de la sostenibilidad sino que también incorporen el desarrollo de la resiliencia. El concepto de competencia es el pilar del desarrollo curricular y se define como:

«el desarrollo de las capacidades complejas que permitan a los estudiantes pensar y actuar en diversos ámbitos [...]. Desde esta perspectiva, la noción de competencia insiste en la adquisición de conocimiento a través de la acción, resultado de una cultura de base sólida que puede ponerse en práctica y utilizarse para explicar qué es lo que está sucediendo» (UNESCO 2007).

Esto supone que las competencias para el logro de la EDS requieren dos aspectos esenciales: enseñar y aprender acerca de (a) formular preguntas críticas, (b) aclarar los propios valores, (c) plantearse futuros más positivos y sostenibles, (d) pensar de modo sistémico, (e) responder a través del aprendizaje aplicado y (f) estudiar la dialéctica entre tradición e innovación.

Para alcanzar el éxito de la educación por competencias son necesarios los procesos de colaboración y diálogo desde una perspectiva sistémica que implique a todos los agentes de la práctica educativa. Pero además, son necesarios aquellos procesos que supongan una innovación en los planes de estudio y en la práctica docente con aprendizajes activos y participativos y, que consideren al alumnado como protagonista del proceso formativo.

La propuesta que debe guiar la educación sostenible es la de la UNESCO que prioriza que las competencias tengan una concepción abierta de manera que puedan adaptarse a los cambios exigidos por el contexto y propone una serie de competencias clave para alcanzar una sociedad sostenible (UNESCO, 2014, p.12) (ver Tabla 2).

Tabla 2.
Competencias clave para una sociedad sostenible

Competencias (UNESCO, 2017)	Capacidades que desarrolla
Pensamiento crítico	<ul style="list-style-type: none"> •Comprender que el conocimiento es incompleto y está teñido de subjetividad. •Comprender que todo sistema (conceptual, socioeconómico, etc.) presenta disfunciones que pueden ser identificadas y corregidas. •Reconocer las disfunciones sociales y económicas que se oponen al desarrollo sostenible. •Proponer alternativas de mejora.
Pensamiento sistémico	<ul style="list-style-type: none"> •Comprender la realidad, física y social, como un sistema dinámico de factores interrelacionados, a nivel global y local. •Comprender las interrelaciones entre valores, actitudes, usos y costumbres sociales, estilos de vida. •Profundizar en las causas de los fenómenos, hechos y problemas. •Comprender al ser humano como un ser ecodependiente.
Anticipación	<ul style="list-style-type: none"> •Analizar y estudiar los diferentes escenarios que pueden presentarse (futuro posible, probable o deseable) con el fin de evaluar las decisiones tomadas, partiendo del principio de precaución que permite valorar riesgos y consecuencias.
Normativa	<ul style="list-style-type: none"> •Comprender que las decisiones o acciones que se tomen deben estar fundamentadas en normas y valores que nos dan la capacidad de negociación necesaria para enfrentarse para el logro de acciones sostenibles a los conflictos de intereses, las concesiones entre las partes, las incertidumbres y las contradicciones.
Estratégica	<ul style="list-style-type: none"> •Desarrollo e implementación de innovaciones para la sostenibilidad, tanto a nivel local como en niveles administrativos superiores (comarcal, provincial, etc.).
Personal	<ul style="list-style-type: none"> •Analizar el papel que juega cada uno dentro de la comunidad o escala en la que se encuentra, impulsando y evaluando nuestras acciones o realizaciones, en lucha perenne con los sentimientos y deseos personales.
Resolución de problemas	<ul style="list-style-type: none"> •Afrontar la resolución de problemas de sostenibilidad complejos desde distintos frentes, ideando soluciones basadas en la equidad con el fin de estimular y fomentar el desarrollo sostenible, aunando el resto de competencias mencionadas.
Toma de decisiones colaborativa	<ul style="list-style-type: none"> •Poner en juego habilidades de trabajo colaborativo en grupos diversos. •Reconocer el derecho de las personas a participar en todas las cuestiones que les afectan y en los procesos de desarrollo sostenible (procesos endógenos).

Fuente: Elaboración propia a partir de UNESCO (2017) y Rieckmann, (2018)

7. La incorporación de la resiliencia en otros modelos educativos

Tenemos ejemplos cercanos, como el del sistema educativo italiano, que ha incorporado en la reforma de 2017, de manera transversal en diferentes materias, la sostenibilidad. En concreto con las asignaturas Cambio Climático y Educación Cívica (Gobierno italiano, 2017). No obstante, los modelos curriculares en los que se vincula la sostenibilidad a la resiliencia se encuentran en territorio asiático. El caso más sobresaliente es el del sistema educativo japonés que goza de una larga tradición en la educación para la reducción de desastres y la creación de comunidades resilientes. De hecho, este país ha adoptado una cultura propia llamada «Cultura Bosai» que implica un enfoque holístico para reducir las consecuencias de las catástrofes y que engloba comportamientos y prácticas concretas adoptadas en cada comunidad según el tipo de adversidad al que más expuesta esté (Gavari-Starkie *et al.*, 2021). En concreto, las políticas educativas en Japón han incorporado el potencial de la educación para el desarrollo sostenible y el desarrollo de la resiliencia (Clark *et al.*, 2020). A través del plan de estudios japonés se exige que todas las escuelas públicas deben preparar a los estudiantes para el futuro mediante la promoción de sus «habilidades y destrezas básicas para descubrir, aprender, considerar y juzgar los problemas de forma independiente y actuar para resolver los problemas» (Government of Japan, 2006, MEXT). Este proceso normativo hacia la creación de comunidades resilientes se inició con la revisión en 2006 de la legislación básica contenida en la «Ley Básica de Educación» (Ley Núm. 120) (Government of Japan, 2006).

Además, esta ley se completa con la Ley Básica de Resiliencia Nacional de 2013, el Plan Fundamental de Resiliencia Nacional (revisado en 2018) y el Plan de Acción para la Resiliencia Nacional de 2014 que enfatizan la preparación y prevención ante todo tipo de desastres (Cabinet Office of Japan, 2014).

En las tablas 3 y 4 exponemos algunos ejemplos del desarrollo de la capacidad resiliente desde el sistema educativo japonés.

La introducción de esas materias no ha mermado la calidad del sistema educativo que sigue siendo una de las prioridades en la política y la identidad nacional japonesas.

Tabla 3.
Programas en Japón para la educación de la resiliencia ante los desastres

Programas	Aprendizaje formal	Aprendizaje no-formal	Aprendizaje informal
Nombre	Materias curriculares	Enseñanzas integradas Actividades exclusivas	Eventos de la comunidad
Ejemplos	Ciencias Naturales •Estudios ambientales para la vida. •Economía doméstica.	Actividades independientes como el “bosai no hi”	Festivales o eventos deportivos (<i>undōkai</i>)
Objetivo	Educativo	Sensibilizar, diseñar materiales didácticos	Entretener e informar
Responsable	Escuelas/Estudiantes	Escuelas/estudiantes	Escuelas/estudiantes, comunidad, hogares

Fuente: Elaboración propia a partir de World Education News and Reviews (2021).

Tabla 4.

Síntesis de actividades para la reducción del riesgo de desastres en el currículo escolar legislado por el Ministerio de Educación en Japón

Nivel	Currículo
PRIMARIA (7-12 años)	<ul style="list-style-type: none"> •Educación para la Vida (2 ° grado): instalaciones públicas y trabajadores, por ejemplo, visita a un parque de bomberos y la profesión de bombero. •Ciencias (5 ° grado): trabajo de agua potable. •Ciencias (6 ° grado): cambio de la orografía influenciada por erupciones volcánicas, terremotos e inundaciones. •Salud y educación física (5 ° grado): Prevención de lesionesEconomía doméstica (5 ° y 6 ° grado): ejercicios de cocina al aire libre.
PRIMER CICLO SECUNDARIA (13-15 años)	<ul style="list-style-type: none"> •Ciencias: características de las erupciones volcánicas y los terremotos. •Salud y educación física: prevención de lesiones y primeros auxilios en desastres. •Economía doméstica: ejercicios de cocina al aire libre.
SEGUNDO CICLO SECUNDARIA (16-18 años)	<ul style="list-style-type: none"> •Salud y educación física: entrenamiento de primeros auxilios en tiempos de desastre. •Ética: dignidad para la vida, relación con la naturaleza y la ciencia. •Ciencias: Mecanismo de erupciones volcánicas y terremotos. •Economía doméstica: cocinar y vivir en tiempos de desastre.

Fuente: Nakamura (2009), p.78

Por otra parte, la República de Corea, que ha mantenido unos estándares de calidad muy altos tanto en PISA (el Programa Internacional para la evaluación de los estudiantes) (*Programme for International Student Assessment*), como en TIMSS (las Tendencias en el estudio internacional de las Matemáticas y las Ciencias (*Trends in International Mathematics and Science Study*)) revisó en 2015 el Currículo Nacional desde su Ministerio de Educación. Este plan de estudios está centrado en el aprendizaje de las competencias clave que deben adquirir los aprendices creativos e integradores, como la competencia de autogestión, las habilidades de procesamiento de la información y el conocimiento, las habilidades de pensamiento creativo, la competencia estético-emocional, las habilidades de comunicación y la competencia cívica. El plan de estudios nacional refuerza la educación en software para formar estudiantes inteligentes que puedan liderar la futura sociedad basada en la creatividad (*MOE, Ministry of Education*). Esta reforma supone implantar programas que desarrollan la sostenibilidad y la resiliencia y que mostramos en la Tabla 5. El Ministerio de Educación de la República de Corea y la Fundación Coreana para el Avance de la Ciencia y la Creatividad operan conjuntamente para el desarrollo de modelos experimentales en las escuelas dedicados a fomentar los recursos humanos creativos y la formación práctica mediante programas educativos relacionados con la Educación para el Desarrollo Sostenible en el que también se considera la resiliencia y la Educación Ambiental. Estas escuelas están sujetas a la aprobación y supervisión del Ministerio de Educación (Matsubaguchi *et al.*, 2019).

Tabla 5.
Programas educativos en el sistema educativo coreano

Programa	Descripción
Ley de Promoción de Educación del Carácter	<ul style="list-style-type: none"> •En vigor desde julio de 2015. •Objetivo: desarrollar la mentalidad y la actitud necesarias para convivir con los demás y en la naturaleza. •La Ley de Promoción de la Educación del Carácter exige a todos los jardines de infancia y a las escuelas primarias y secundarias de Corea del Sur que enseñen a los alumnos a desarrollar un “carácter humano”. •Valores clave: autogestión frente al cambio, adaptabilidad social, procesamiento de conocimientos para la resolución de problemas, pensamiento creativo, descubrimiento del valor de la vida con base en la empatía hacia otras personas y culturas.
Aprendizaje creativo a través de experiencias	<ul style="list-style-type: none"> •En práctica desde el Plan de Estudios de 1992-1995. •Objetivo: cultivo del talento del alumnado, la creatividad, la curiosidad, la apertura mental. Pensar, sentir y actuar a través de la creatividad. •Participación activa de los estudiantes (planificación, organización, funcionamiento, evaluación) •Integración de temas transversales en todas las asignaturas y en el propio programa CEL •Educación seguridad, en salud, educación del carácter, educación profesional, educación para la ciudadanía democrática, multicultural, económica, medioambiental, de desarrollo sostenible,...

Fuente: Elaboración propia a partir de Park (2016) y So *et al.* (2017).

8. La inclusión de la resiliencia como elemento de la dimensión sostenible en la LOMLOE

El paso de la sociedad de riesgo, a la sociedad de riesgo global y a la sociedad de incertidumbre exige la inclusión de capacidades como la resiliencia o el pensamiento reflexivo en las leyes educativas. Según Mesa (2021), la incertidumbre requiere contar con claves que ayuden a comprender mejor la complejidad de la realidad en la que vivimos, y «poder ejercer así una ciudadanía activa y comprometida» (p. 16). Ramos Torre (2006), por su parte, describe cómo la sociedad de riesgo ha derivado en la sociedad de riesgo global para pasar a lo que se denomina la sociedad de incertidumbre. El término «riesgo» que surge en los siglos XIII y XIV para referirse a los peñascos o «riescos» con los que podían toparse los navegantes, estuvo ligado, inicialmente, al desarrollo del capitalismo y, a partir del siglo XX, a la evolución del Estado moderno y al desarrollo tecnológico e industrial. La propuesta que realiza Ramos Torre en la obra citada es que la sociedad de riesgo está alcanzando sus límites para convertirse en la sociedad de incertidumbre pues ya no es capaz de «cumplir sus promesas de seguridad y sosiego» (op. cit. p. 31). La sociedad actual se enfrenta a la gestión de la incertidumbre en diferentes ámbitos (educación, salud, familia, trabajo, desplazamientos, medio ambiente, etc.) deslizándose, según

Ramos, «más allá del riesgo hacia la experiencia de una incertidumbre globalizada, desatada e incluso radicalizada» (p. 32) lo que lleva a convertir en catástrofes sociales a lo que, hasta ahora, era considerado como accidentes puntuales. En los diversos estudios, las definiciones del término resiliencia coinciden en la capacidad de adaptación y en el fortalecimiento posterior a una situación adversa (e.g. Adger, 2006; Brown y Westaway, 2011; Luthar *et al.*, 2000; Martínez-González, 2011). Además, los expertos han buscado complementar la capacidad de recuperación con otras teorías sociales y ponen de manifiesto que la investigación sobre la resiliencia se debe llevar a cabo en varios niveles de análisis: individual, grupal y organizacional o comunitario en una amplia variedad de disciplinas (De Bruijne *et al.*, 2010; Matin *et al.*, 2018). Desde el marco de la gestión de desastres, frente al enfoque tradicional de desarrollo el enfoque de resiliencia (Overseas Development Institute, 2013) supone, la necesidad de construir capacidades, la planificación adaptativa y flexible donde intervienen diversos sectores, niveles y actores entre los que se encuentran los que pertenecen al sector educativo. En el contexto educativo, la resiliencia se concibe como un resorte moral y se constituye en la cualidad de una persona que no se desanima, que no se deja abatir, que se supera a pesar de las adversidades (Villalobos y Castelán, 2006). A nivel individual, la resiliencia se puede predecir a través del grado de altruismo o de flexibilidad cognitiva pero, el nivel comunitario también es importante puesto que necesitamos contar con el soporte social que otorga un entorno comunitario específico (Mansfield *et al.*, 2012). Por lo tanto, la resiliencia está condicionada por el contexto en el sentido de que en él aparecen factores de riesgo y factores protectores que pueden encapsularla o potenciarla. Al hilo de esto, Ungar (2008) matiza la definición de resiliencia para incluir la influencia del entorno social:

«la resiliencia es tanto la capacidad de los individuos para navegar por su camino hacia los recursos que mantienen la salud [...] como una condición de la familia, la comunidad y la cultura del individuo para proporcionar estos recursos y experiencias de salud de maneras culturalmente significativas». (p. 225)

Según Noltemeyer y Bush (2013), en el desarrollo de la capacidad resiliente, podemos establecer variables individuales, familiares, escolares, comunitarias y culturales que actúan como factores de riesgo o factores protectores. Los factores individuales giran en torno al sistema de creencias, al sentido del humor, la capacidad asertiva, la ética en el trabajo, las habilidades sociales, el locus de control interno y la capacidad biológica de neurorecuperación. Los factores familiares hacen referencia al nivel de estructuración de la familia, a la cohesión y comunicación, a las conductas de apoyo o rechazo por parte de los padres y a la firmeza en el control de los comportamientos. Por otro lado, los factores escolares aluden al apoyo de los pares, al enfoque institucional de cuidado, a las relaciones con los profesores y a las actividades específicas (curriculares o extracurriculares) para el desarrollo de esta competencia. Por último, los factores comunitarios y culturales describen la abundancia de capital humano, social, natural, físico y financiero; el sentido de identidad y pertenencia y el alto grado de participación comunitaria.

Como hemos visto, las políticas de la Unión Europea llevan tiempo empleando el concepto de resiliencia, si bien, su uso se ha generalizado en los últimos años (Consejo Europeo, 2021). Desde el concepto que hemos referido anteriormente (Unión Europea, 2013), se vislumbra el proceso educativo como herramienta de trabajo individual para la implementación y potenciación de la capacidad resiliente que se demanda en la sociedad

actual, por lo que se requiere un enfoque polifacético y multidimensional de la resiliencia que comience por la educación en sus diferentes grados. En el Reglamento (UE) 2021/241 del Parlamento Europeo y del Consejo (Consejo Europeo, 2021) se hace mención explícita a la necesidad de aplicar «políticas para la próxima generación, la infancia y la juventud, tales como la educación y el desarrollo de capacidades» (p.19) de cara a lograr la recuperación y reforzar la resiliencia.

Tal y como ya se ha mencionado, la educación para la sostenibilidad sí que se incluye en la LOMLOE vinculada a la ciudadanía global, y aparecen múltiples referencias a ella en el texto como por ejemplo:

«la importancia de atender al desarrollo sostenible de acuerdo con lo establecido en la Agenda 2030. Así, la educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial ha de incardinarse en los planes y programas educativos de la totalidad de la enseñanza obligatoria, incorporando los conocimientos, capacidades, valores y actitudes que necesitan todas las personas para vivir una vida fructífera, adoptar decisiones fundamentadas y asumir un papel activo –tanto en el ámbito local como mundial– a la hora de afrontar y resolver los problemas comunes a todos los ciudadanos del mundo(...)». (LOMLOE, texto consolidado, BOE, p. 122871)

Creemos que, en línea con las recomendaciones europeas (Diario Oficial de la Unión Europea, 2006), el desarrollo de la LOMLOE debería incluir la capacidad resiliente, abordándola desde un punto de vista socio-ecológico, tal y como señalan Escalera-Reyes y Ruiz-Ballesteros (2011) afirmando que la resiliencia

«se puede entender como la capacidad de un socioecosistema sujeto a algún tipo de estrés –en el sentido más básico del término– o de cambio profundo –no necesariamente negativo– para regenerarse a sí mismo sin alterar sustancialmente su forma y funciones, en una especie de 'conservación creativa'». (p. 111, entrecomillado en el original)

La educación constituye el contexto natural para el aprendizaje y el desarrollo de la capacidad resiliente que debe de ser aprendida a medida que el individuo evoluciona, y conlleva integrar aspectos cognitivos, afectivos, sociales y conductuales mediante el modelado y el condicionamiento a través de los diferentes agentes de la comunidad educativa (padres, profesores, iguales).

9. Resultados

Lo que proponemos en este artículo es la inclusión, en la LOMLOE, de la capacidad resiliente como elemento de la dimensión sostenible. La reforma educativa de la LOMLOE ofrece una oportunidad para conformar un nuevo modelo educativo con una doble vertiente; de una parte, la adquisición de competencias para la formación y desarrollo personal del profesorado (Martínez-González, 2011), y de otra, la capacidad didáctica de este para la formación del alumnado en las competencias que potencien la sostenibilidad y la capacidad resiliente.

Introducir la resiliencia como competencia educativa, nos proporciona un cambio de mentalidad que nos permite pasar de pensar en las dificultades a pensar en las posibilidades y en las soluciones, desde un enfoque ecosistémico holístico (Coronado-Hijón,

2016). Para ello, es necesario desarrollar en el educando habilidades transversales como el control emocional, las habilidades comunicativas, la cultura de esfuerzo, el compromiso, la creatividad o el pensamiento crítico a las que hemos hecho alusión.

10. Conclusiones

El aumento sustancial de la investigación sobre la sostenibilidad y la resiliencia está cambiando los límites disciplinarios tradicionales de la evaluación y la gestión del riesgo (Nielsen y Faber, 2021). Las últimas investigaciones han iniciado un debate sobre la necesidad de integrar ambos conceptos, pues el término resiliencia se emplea cada vez más en el análisis de las interacciones entre el ser humano y el medio. El estudio de Janssen (2006) muestra que, aunque las publicaciones con respecto a conceptos como resiliencia, vulnerabilidad y adaptación han aumentado, las conexiones entre estos términos siguen siendo débiles, especialmente entre resiliencia y vulnerabilidad/adaptación.

Las cumbres organizadas por la UNESCO y la ONU desde los años 90, suponen la introducción de conceptos como el de medio ambiente y sostenibilidad en los marcos de las políticas educativas nacionales. En la actualidad, el documento de referencia es el de la Agenda 2030 que, elaborada por gobiernos y sociedad civil, supone un cambio en el paradigma e implica nuevos modos de actuación que fomentan la toma de decisiones, la capacidad crítica y la responsabilidad social. Las referencias al medio ambiente y a la sostenibilidad en las sucesivas leyes educativas han ido en paralelo a la normativa internacional. Aunque la LOGSE (1990) y la LOCE (2002) ya abordan cuestiones relativas al medio ambiente, es a partir de la LOE (2006) cuando se recogen referencias a la sostenibilidad. La LOMLOE, recoge el testigo de esta última, la LOE, y hace referencia explícita a la sostenibilidad. Hemos visto que la LOMLOE incorpora contenidos y sensibilidades acerca del desarrollo sostenible pero tiene margen de mejora en cuanto a su capacidad para hacer frente a los retos globales de la sociedad actual.

La LOMLOE incorpora la educación ambiental y para la sostenibilidad vinculando la EDS y la Educación para la Ciudadanía Mundial reflejadas en la Agenda 2030. Los nuevos modelos educativos encaminados hacia la sostenibilidad, en el contexto de la sociedad de incertidumbre, demandan una oportunidad para que la LOMLOE se erija como ley inclusiva del paradigma de la sostenibilidad y se preocupe y ocupe de la incorporación de la resiliencia en el escenario educativo, añadiendo al currículo educativo funciones de contención. Las transformaciones en el currículo del sistema educativo español deberían revertir en cambios futuros y en definitiva, en una sociedad con mayor capacidad de decisión, de pensamiento crítico y de resiliencia con la intención de no perpetuar los problemas que se dan con la sostenibilidad. Para ello, el currículo debe asumir funciones de contención ante las adversidades, es decir, contención socioemocional desde la persistencia, adaptabilidad y capacidad de transformación. Es necesario que el sistema educativo desarrolle habilidades resilientes en la comunidad educativa que mejoren la capacidad de reacción y adaptación ante los desafíos de la sociedad de incertidumbre a través de una respuesta constructiva, creativa, innovadora y de autogestión ante las dificultades provocadas por fenómenos adversos, y que sea capaz de reconocer oportunidades en momentos de crisis.

La pandemia de la Covid-19 evidenció que hay sistemas educativos nacionales mucho más eficaces para la amortiguación de sus efectos, en particular los sistemas asiáticos que se han revelado excelentes en este sentido. Los ejemplos de Japón y la República

de Corea, sobre la adaptación a los desastres naturales y a las nuevas exigencias de la sociedad, ponen sobre la mesa la importancia de dotar al sistema educativo de recursos para detectar y dar solución a posibles catástrofes derivadas del cambio climático configurando el marco de referencia de una educación para la sostenibilidad. La resiliencia comunitaria se basa en la resiliencia individual y esta última puede desarrollarse a través de la educación. La escuela, como núcleo comunitario, desempeña un papel vital en cuestión de catástrofes, tanto en términos de preparación como de recuperación posterior. El enfrentamiento a las dinámicas sociales, económicas y ambientales exige estrategias colectivas que logren reducir los efectos de los diversos riesgos y enfrentarse a ellos y la educación se vislumbra como un eje fundamental para ello. Se requiere una estrategia educativa flexible, con contenidos transversales y específicos que se presten para el desarrollo de la sostenibilidad y la resiliencia. En este contexto y, amparados por las recomendaciones internacionales, proponemos impulsar en las instituciones educativas actividades inmersas en el currículum y actividades extraescolares, desde empresas, asociaciones, ONGs, que aúnen tecnología y aprendizaje para la sostenibilidad y la resiliencia. Las oportunidades de aprendizaje mutuo y la contextualización pueden fomentarse aún más y son particularmente valiosas pues, en la sociedad de incertidumbre, la cooperación y el intercambio de conocimientos entre la sociedad y la comunidad escolar supone una oportunidad para fomentar la sostenibilidad y la resiliencia y la oportunidad para preparar a nuestros jóvenes como ciudadanos proactivos para un mundo globalizado y con múltiples riesgos potenciales. Ya vimos como la UE (Unión Europea, 2016a) insta al fortalecimiento de la resiliencia social desde la participación de la sociedad civil y a través del ámbito de la educación, la cultura y la juventud. En línea con esta demanda, el sistema educativo puede y debe erigirse como una manera de integrar los conceptos de sostenibilidad y resiliencia, implicando a todas las partes implicadas (profesores, alumnos y comunidad educativa y social).

11. Referencias bibliográficas

- Adger, W. N. (2006). Vulnerability. *Global Environmental Change*, 16, 268-281. <http://dx.doi.org/10.1016/j.gloenvcha.2006.02.006>
- Alonso-Sainz, T. (2021). Educación para el desarrollo sostenible: una visión crítica desde la Pedagogía. *Revista Complutense de Educación*, 32(2), 249-259. <http://dx.doi.org/10.5209/rced.68338>
- Anderies, J. M., Folke, C., Walker, B. y Ostrom, E. (2013). Aligning key concepts for global change policy: robustness, resilience, and sustainability. *Ecology and Society* 18(2), 8. <http://dx.doi.org/10.5751/es-05178-180208>
- Brown, K. y Westaway, E. (2011). Agency, capacity, and resilience to environmental change: Lessons from human development, well-being and disasters. *Annual Review of Environment and Resources*, 36, 321-342. <https://doi.org/10.1146/annurev-environ-052610-092905>
- Cabinet Office of Japan (2014). Cabinet Decision: Fundamental Plan for National Resilience –Creating a Strong and Resilient Country–. http://www.cas.go.jp/jp/seisaku/kokudo_kyoudjinka/en/fundamental_plan.html

- Celaá, I (2021). *Estrategias educativas hacia la sostenibilidad. Camino de Futuro*. Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP). <https://www.aprendizajeservicio.net/estrategias-educativas-hacia-la-sostenibilidad/>
- Clark, I., Nae, N. y Arimoto, M. (2020). Education for Sustainable Development and the “Whole Person” Curriculum in Japan en *Oxford Research Encyclopedia of Education*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.935>
- Consejo Europeo (2021). Reglamento (UE) 2021/241 del Parlamento Europeo y del Consejo de 12 de febrero de 2021 por el que se establece el Mecanismo de Recuperación y Resiliencia. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=DOUE-L-2021-80170>
- Coronado-Hijón, A. (2016). Educación de la Resiliencia Académica en Molero, M.M., Pérez-Fuentes, M.C., Gázquez, J.J., Barragán, A.B., Martos, A. y Simón, M.M. *Variables Psicológicas y Educativas para la intervención en el ámbito escolar* (Vol II) ASUNIVEP
- De Bruijne, MLC., Boin, A. y Van Eeten, MJG. (2010). Resilience. Exploring the concept and its meaning en L. K. Comfort, A. Boin y C. C. Demchak (Eds.), *Designing Resilience. Preparing for extreme events* (pp. 13-32). University of Pittsburg Press.
- Diario Oficial de la Unión Europea (2006). Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/CE).
- Escalera-Reyes, J. y Ruiz-Ballesteros, E. (2011). Resiliencia Socioecológica: aportaciones y retos desde la Antropología. *Revista de Antropología Social*, 20, 109-135.
- Elmqvist, T., Andersson, E., Frantzeskaki, N., McPhearson, T., Olsson, P., Gaffney, O., Takeuchi, K. y Folke, C. (2019). Sustainability and resilience for transformation in the urban century. *Nature Sustainability* 2, 267–273. <https://doi.org/10.1038/s41893-019-0250-1>
- Folke, C. (2016). Resilience (republished). *Ecology and Society* 21(4), 44-73. <https://doi.org/10.5751/ES-09088-210444>
- Gavari-Starkie, E., Casado Claro, M.F. y Navarro-González, I. (2021). The Japanese Educational System as an International Model for Urban Resilience. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(11), 5794; <https://doi.org/10.3390/ijerph18115794>
- Gobierno de España (1970). Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. «BOE» núm. 187, de 6 de agosto de 1970, páginas 12525 a 12546 (22 págs.). <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1970-852>
- Gobierno de España (1985). Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. «BOE» núm. 159, de 04/07/1985. <https://www.boe.es/eli/es/lo/1985/07/03/8/con>
- Gobierno de España (1990). Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. «BOE» núm. 238, de 4 de octubre de 1990, páginas 28927 a 28942 (16 págs.). <https://www.boe.es/eli/es/lo/1990/10/03/1>

- Gobierno de España (1995). Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes. «BOE» núm. 278, de 21 de noviembre de 1995, páginas 33651 a 33665 (15 págs.). <https://www.boe.es/eli/es/lo/1995/11/20/9>
- Gobierno de España (2002). Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. «BOE» núm. 307, de 24 de diciembre de 2002, páginas 45188 a 45220 (33 págs.) <https://www.boe.es/eli/es/lo/2002/12/23/10>
- Gobierno de España (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. «BOE» núm. 106, de 4 de mayo de 2006, páginas 17158 a 17207 (50 págs.) <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2>
- Gobierno de España (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. [Disposición derogada] «BOE» núm. 295, de 10/12/2013. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2013-12886>
- Gobierno de España (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. «BOE» núm. 340, de 30 de diciembre de 2020, páginas 122868 a 122953 (86 págs.). https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264
- Government of Japan (2006). Basic Act on Education (Act No. 120 of December 22, 2006): <https://www.mext.go.jp/en/policy/education/lawandplan/title01/detail01/1373798.htm>
- Governo italiano (2017). Norme in materia di valutazione e certificazione delle competenze nel primo ciclo ed esami di Stato, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera i), della legge 13 luglio 2015, n. 107. (17G00070) (GU Serie Generale n.112 del 16-05-2017 - Suppl. Ordinario n. 23). <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G00070/sg>
- Janssen, M.A., Shoon, M.L., Ke, W. y Börner, K. (2006). Scholarly networks on resilience, vulnerability and adaptation within the human dimensions of global environmental change. *Global Environmental Change*, 16(3), 240-252. <https://doi.org/10.1016/j.gloenvcha.2006.04.001>
- Luthar, S. S., Cicchetti, D. y Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child development*, 71(3), 543-562. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/1467-8624.00164>
- Mansfield, C., Beltman, S., Price, A. y McConney, A. (2012). Don't sweat the small stuff: Understanding teacher resilience at the chalkface. *Teaching and Teacher Education*, 28, 357-367. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.11.001>
- Martínez-González, J.A. (2011). *La educación para una sociedad resiliente*. En Contribuciones a las Ciencias Sociales. Servicios Académicos Intercontinentales SL. www.eumed.net/rev/ccss/14/
- Matin, N., Forrester, J. y Ensor, J. (2018). What is equitable resilience? *World development*, 109, 197-205. <https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2018.04.020>

- Matsubaguchi, R., Son, Y., Kodama, T. y Jongbin, W. (2019). Comparative study on school-based environmental education in Japan and Korea. *Japanese Journal of Environmental Education*, 28 (4), 60-67.
- Mesa, M. (2021). La Educación para la Ciudadanía Global en tiempos de pandemia: una propuesta para promover sociedades resilientes. *Sinergias – diálogos educativos para a transformação social*, 12
- Miller, F., Osbahr, H., Boyd, E., Thomalla, F., Bharwani, S., Ziervogel, G., Walker, B., Birkmann, J., Van der Leeuw, S., Rockström, J., Hinkel, J., Downing, T., Folke, C. y Nelson, D. (2010). Resilience and vulnerability: complementary or conflicting concepts? *Ecology and Society* 15(3),11. [http:// www.ecologyandsociety.org/vol15/iss3/art11/](http://www.ecologyandsociety.org/vol15/iss3/art11/)
- MOE. Ministry of Education. Republic of Korea. <http://english.moe.go.kr/main.do?s=english>
- Murga-Menoyo, M. A. (2018). La Formación de la Ciudadanía en el Marco de la Agenda 2030 y la Justicia Ambiental. *Revista internacional de educación para la justicia social (RIEJS)*, 7(1), 37-52. <https://doi.org/10.15366/riejs2018.7.1.002>
- Murga-Menoyo, M.A. (2015). *Competencias para el desarrollo sostenible: las capacidades, actitudes y valores meta de la educación en el marco de la Agenda Global post2015*. Foro de Educación, 13 (19), 55-83. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2015.013.019.004>
- Negrín Medina, M. A. y Marrero-Galván, J. J. (2021). La nueva Ley de Educación (LOMLOE) ante los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 y el reto de la COVID-19. *Avances En Supervisión Educativa*, 35. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i35.709>
- Nielsen, L. y Faber, M.H. (2021). Impacts of sustainability and resilience research on risk governance, management and education, *Sustainable and Resilient Infrastructure*, 6(6), 339-384. <https://doi.org/10.1080/23789689.2019.1611056>
- Noltemeyer, A. y Bush, K. (2013). Adversity and resilience: A synthesis of international research. *School Psychology International*, 34, 474-487.
- ONU (1992). *Informe de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo*. Río de Janeiro, 3 al 14 de Junio de 1992. Vol 1: Resoluciones aprobadas por la Conferencia, resolución 1, anexo II. <https://www.un.org/es/conferences/environment/rio1992>
- ONU (2002). *Informe de la Cumbre Mundial sobre el Desarrollo Sostenible*, Johannesburgo (Sudáfrica), 26 de agosto a 4 de septiembre de 2002. Cap. 1, resolución 2, anexo. <https://www.un.org/es/conferences/environment/johannesburg2002>
- ONU (2015a). *Aprobación del Acuerdo de París. Convención Marco sobre el Cambio Climático (COP 21)*. <https://unfccc.int/resource/docs/2015/cop21/spa/109s.pdf>

- ONU (2015b). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. <https://undocs.org/es/A/RES/70/1>
- Orduna, P. (2000). *El concepto de desarrollo desde los años 50 y su evolución al desarrollo sostenible*. Universidad Complutense.
- Park, R. (2016). *Preparing Students for South Korea's Creative Education: The Successes and Challenges of Education Reform*. Asia Pacific Foundation of Canada.
- Ramos Torre, R. (2006). *La deriva hacia la incertidumbre de la sociedad del riesgo*. I Jornadas sobre gestión de crisis. Más allá de la sociedad del riesgo, 27-43. <http://hdl.handle.net/2183/12761>
- Ramos Torres, D.I. (2020). Contribución de la educación superior a los Objetivos de Desarrollo Sostenible desde la docencia, *Revista Española de Educación Comparada*, 37, 89-110. <https://doi.org/10.5944/reec.37.2021.27763>
- Redman, C. L. (2014). Should sustainability and resilience be combined or remain distinct pursuits? *Ecology and Society* 19(2), 37. <http://dx.doi.org/10.5751/ES-06390-190237>
- Rieckmann, M. (2018). Learning to transform the world: key competencies in Education for Sustainable Development. En A. Leicht, J. Heiss, y W. Byun (Eds.), *Issues and Trends in Education for Sustainable Development* (39-59). París (Francia): UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261445>
- So, K., Hu, Y. y Park, J. (2017). Making our schools more creative: Korea's efforts and challenges. *International Education Journal* 16(4), 77-88. https://www.researchgate.net/publication/322366029_Making_our_schools_more_creative_Korea's_efforts_and_challenges
- Takeuchi, K., Elmqvist, T., Hatakeyama, M., Kauffman, J., Turner, N. y Zhou, D. (2014). Using sustainability science to analyse social-ecological restoration in NE Japan after the great earthquake and tsunami of 2011. *Sustainability Science* 9, 513-526. <http://dx.doi.org/10.1007/s11625-014-0257-5>
- Turner II, B. L. (2010). Vulnerability and resilience: coalescing or paralleling approaches for sustainability science? *Global Environmental Change* 20, 570-576. <https://doi.org/10.1016/j.gloenvcha.2010.07.003>
- Turner II, B. L., Kasperson, R.E., Matson, P.A., McCarthy, J.J., Corell, R.W., Christensen, L., Eckley, N., Kasperson, J.X., Luers, A., Martello, M.L., Polsky, C., Pulsipher, A. y Schiller, A. (2003). A framework for vulnerability analysis in sustainability science. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the USA* 100(14), 8074-8079. <http://dx.doi.org/10.1073/pnas.1231335100>
- UNESCO (2017). *Education for Sustainable Development Goals: Learning objectives*. París (Francia): UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252423>

- UNESCO (2014). *Roadmap for Implementing the Global Action Programme on Education for Sustainable Development*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002305/230514e.pdf>
- UNESCO (2007). *Oficina Internacional de Educación*. <http://www.ibe.unesco.org/es/temas/enfoque-por-competencias>.
- Ungar, M. (2008). Resilience across cultures. *British Journal of Social Work*, 38(2), 218-235. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1093/bjsw/bcl343>
- Unión Europea (2020a). *Comisión Europea. Agenda Europea de Capacidades para la competitividad sostenible, la equidad social y la resiliencia, 2020*. https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/ip_20_1196
- Unión Europea (2020b). *Diario Oficial de la Unión Europea. Recomendación del Consejo, de 24 de noviembre de 2020, sobre la educación y formación profesionales (EFP) para la competitividad sostenible, la equidad social y la resiliencia (2020/C417/01)*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=OJ:C:2020:417:FULL&from=FR>
- Unión Europea (2016a). *Visión compartida, acción común: Una Europa más fuerte. Una estrategia global para la política exterior y de seguridad de la Unión Europea*, 2016, 18. https://eeas.europa.eu/archives/docs/top_stories/pdf/eugs_review_web.pdf
- Unión Europea (2016b). *Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones - Una nueva agenda de competencias para Europa. Trabajar juntos para reforzar el capital humano, la empleabilidad y la competitividad, de 13 de junio de 2016, COM (2016) 381*. <https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-10038-2016-INIT/en/pdf>
- Unión Europea (2013). *Conclusiones del Consejo relativas al planteamiento de la UE sobre la Resiliencia* (p.9). Nota (9325/13). Bruselas, Bélgica. <http://register.consilium.europa.eu/doc/srv?l=ES&f=ST%209325%202013%20INIT>
- Unión Europea (2012). *Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo y al Consejo. El enfoque de la UE sobre la resiliencia: aprender de las crisis de seguridad alimentaria 2012*, (COM(2012)0586). <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52012DC0586>
- Unión Europea (2009). *Comunicación de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo. Estrategia de la UE de apoyo a la reducción del riesgo de catástrofes en los países en desarrollo, de 23 de febrero de 2009*, COM(2009) 84. Disponible en línea: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX%3A52009DC0084>
- Villalobos, M. y Castelán, E. (2006). Resiliencia: El arte de navegar en los torrentes. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 8, 287- 303.
- World Education News and Reviews. *Education in Japan*. <https://wenr.wes.org/2021/02/education-in-japan>



La evaluación de la calidad en educación superior en España: un estudio comparativo de los informes de seguimiento del grado en pedagogía en tres comunidades autónomas

*The assessment of quality in higher education in Spain:
a comparative study of the monitoring reports of the
degree in pedagogy in three autonomous communities*

**Sandra Gómez del Pulgar Cinque*;
Jesús Miguel Rodríguez Mantilla**;
Francisco José Fernández Cruz*****

DOI: 10.5944/reec.45.2024.37795

Recibido: **20 de junio de 2023**
Aceptado: **26 de febrero de 2024**

* SANDRA GÓMEZ DEL PULGAR CINQUE: Universidad Complutense de Madrid. **Datos de contacto:** Correo electrónico: sagome01@ucm.es; ORCID: [HTTPS://ORCID.ORG/0000-0002-7451-3736](https://orcid.org/0000-0002-7451-3736)

** JESÚS MIGUEL RODRÍGUEZ MANTILLA: Universidad Complutense de Madrid. **Datos de contacto:** Correo electrónico: jesusmro@ucm.es.

*** FRANCISCO JOSÉ FERNÁNDEZ CRUZ: Universidad Complutense de Madrid. **Datos de contacto:** Correo electrónico: fjfernandezcruz@ucm.es

Resumen

Introducción. Tras el Proceso de Bolonia, las universidades pueden diseñar e implementar titulaciones en la Educación Superior siempre que cumplan con los requisitos sobre los procesos de acreditación, verificación y seguimiento. **Objetivo.** Analizar de forma comparativa el contenido de los informes de seguimiento del Grado en Pedagogía en España en tres Comunidades Autónomas. **Metodología.** Se utiliza una metodología comparada basada en el análisis documental. **Muestra.** Después de analizar 115 informes de seguimiento del Grado de Pedagogía, se examinan los de la Comunidad de Madrid, Comunidad Valenciana y Andalucía. **Resultados.** La titulación de Pedagogía es valorada de manera desigual durante los cursos académicos en los informes de seguimiento internos y externos. Hay diferencias entre las tres Comunidades Autónomas en cuanto a los 4 grupos de contenidos analizados: Información del título en la página web, Funcionamiento del Sistema de Garantía Interno de Calidad, Análisis de indicadores y Realización de modificaciones en la titulación. Así, en general la información de la titulación se muestra de forma deficiente en las páginas web de las universidades, apenas se describe el SGIC no se calculan de forma satisfactoria los indicadores académicos y profesionales, así como tampoco se especifican con suficiencia las modificaciones y mejoras de estos estudios. Todo ello se da de forma más negativa en la mayoría de los informes de seguimiento externos frente a los internos. Además, la evolución de las evaluaciones sobre Pedagogía se realiza de manera irregular, mostrándose valoraciones distintas a lo largo de los cursos evaluados por la propia institución o por la agencia externa correspondiente. **Conclusiones.** Los resultados muestran la necesidad de mecanismos uniformes para garantizar una evaluación consistente del funcionamiento de la titulación y de mejoras en ciertos procesos del Grado.

Palabras clave: Acreditación; Análisis documental; Calidad de la educación; Educación superior; Evaluación de procesos; Formación universitaria; Pedagogía.

Abstract

Introduction. After the Bologna Process, universities can design and implement degrees in Higher Education as long as they comply with the requirements of accreditation, verification, and monitoring processes. **Objective.** Comparatively, analyze the content of the monitoring reports of the Degree in Pedagogy in Spain in three Autonomous Communities. **Methodology.** A comparative methodology is used based on documentary analysis. **Sample.** After analyzing 115 monitoring reports of the Degree in Pedagogy, those from the Community of Madrid, the Valencian Community, and Andalusia are examined. **Results.** The Pedagogy degree is valued unequally during the academic years in internal and external monitoring reports. There are differences between the three Autonomous Communities in terms of the 4 groups of content analyzed: Degree information on the website, Operation of the QMS, Analysis of indicators, and Making modifications to the degree. Thus, in general, degree information is poorly displayed on university websites, the Internal Quality System is barely described, and academic and professional indicators are not satisfactorily calculated. Furthermore, the modifications and improvements of these studies are not sufficiently specified. All of this occurs more negatively in most of external monitoring reports compared to internal ones. Furthermore, the evolution of evaluations on Pedagogy is carried out irregularly, showing different evaluations throughout the academic years evaluated by the institution itself or by the corresponding external agency. **Conclusions.** The results show the need for uniform mechanisms to guarantee a consistent evaluation of the functioning of this studies, and improvements in certain processes of the Degree.

Keywords: Accreditation; Documentary analysis; Higher education; Quality of education; Pedagogy; Process evaluation; University education.

1. Introducción

La universidad es una institución con un papel clave como agente socio-educativo en la sociedad actual (Latorre y Vilar, 2018). En este contexto, la adopción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), iniciado en 1999 con la Declaración de Bolonia, supuso la reestructuración de la enseñanza universitaria. En España, este proceso se inició en 2007 tras la aprobación por el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, y modificado después por el Real Decreto 861/2010, de 2 de julio de 2010, con la aplicación de medidas que atienden principalmente a (a) la adopción de tres ciclos en el sistema de Educación Superior (grado, máster y doctorado); (b) la incorporación del reconocimiento de cualificaciones en los Estados miembros de la Unión Europea (UE), y (c) el establecimiento de un sistema de garantía de calidad. De este modo, se suprimió el catálogo oficial español de programas universitarios y se dotó a las instituciones de Educación Superior de autonomía para diseñar e implementar sus propios títulos universitarios. Sin embargo, esta autonomía supone unos requerimientos por parte, primero, del gobierno nacional, y segundo, del gobierno de cada Comunidad Autónoma para establecer los estándares de las titulaciones en cuanto a su diseño, verificación, acreditación y seguimiento.

Las normas y programas de estos procedimientos son elaborados por el Ministerio de Educación, en coordinación con las agencias de calidad y los centros universitarios. Una de las agencias externas de evaluación española reconocida internacionalmente encargada de este proceso es la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA). En paralelo a la Comunidad Autónoma donde se inscribe la correspondiente universidad, la ANECA autoriza la verificación de los planes de estudios universitarios (RD 861/2010, art. 25). España, junto con Alemania, es el país que más agencias cuenta en el Registro Europeo de Garantía de Calidad para la Educación Superior (EQAR). En total son 8, de las cuales una es la ANECA y el resto a nivel autonómico, como la Fundación para el Conocimiento Madridmasd (madri+d) en la Comunidad de Madrid, Agencia para la Calidad Científica y Universitaria de Andalucía (ACCUA, denominada así a partir de 2023, si bien previamente, en el momento de escritura de este trabajo, Agencia Andaluza del Conocimiento, AAC-DEVA, por sus siglas) en Andalucía o Agencia para la Calidad del Sistema Universitario (AQU) en Cataluña, entre otras. De este modo, la titulación que ha sido diseñada y verificada ha de ser sometida a un intenso control externo de la calidad por parte de estas agencias y los centros universitarios para realizar el seguimiento de la implantación y obtener su renovación (RD 861/2010, art. 27). Así, se establece que la acreditación inicial de los títulos oficiales de Grado ha de ser renovada, a partir de la fecha de su verificación o desde la fecha de su última acreditación, antes del transcurso de seis años. Igualmente, la ANECA establece el cumplimiento y evaluación de distintos criterios orientativos de la acreditación (véase tabla 1).

Tabla 1.

Criterios evaluables de la ANECA sobre el cumplimiento de la función de las titulaciones universitarias

Criterios generales	Criterios específicos
Gestión del título	Organización y desarrollo
	Información y transferencia
	Sistema de Garantía Interno de Calidad
Recursos	Personal académico
	Personal de apoyo, recursos materiales y servicios
Resultados	Resultados de aprendizaje
	Indicadores de satisfacción y rendimiento

Fuente: Elaboración propia a partir de los criterios de la ANECA en Criterios y directrices para el aseguramiento de Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior (ESG) (2015a).

Por su parte, las universidades realizan sus propios informes donde se incluyen las valoraciones de los criterios establecidos por las partes responsables, como la Junta de la Facultad, miembros del equipo Decanal, Coordinadores y Coordinadoras de calidad y el personal del Sistema de Gestión Interno de Calidad. Así, la preparación de los informes de autoevaluación a lo largo de los años para renovar la acreditación es un procedimiento que ha de servir para reflexionar sobre las competencias incluidas en la propuesta de cada título y reelaborarlas en forma de verdaderos resultados del aprendizaje (ANECA, 2015b).

Una vez explicados estos procedimientos a grandes rasgos, cabe preguntarse si los mecanismos diseñados para valorar el funcionamiento de las titulaciones tienen un impacto positivo en las instituciones de Educación Superior en España. Esto es, ¿la elaboración de estos informes tiene un efecto útil y positivo a largo plazo, en términos organizacionales y administrativos, en la adecuación de los recursos de apoyo o, incluso, en las prácticas docentes, imprescindibles en el aprendizaje del estudiantado?

En este contexto, el efecto o impacto de estos procesos sobre la calidad de los centros educativos es un tema de gran interés y debate (San Roque, 2021). Sin embargo, la carencia de estudios basados en la evidencia para comprobar los cambios duraderos tras la implantación de los Sistemas de Gestión de la Calidad (SGC o QMS, por sus siglas en inglés: Quality Management System) en educación es notable (Gómez del Pulgar, 2020; Gómez del Pulgar, 2022). Más aún, la falta de investigaciones acerca de estos sistemas de gestión de las instituciones de Educación Superior en España hace necesario profundizar en la temática.

En la literatura especializada surgen algunas reflexiones en torno a los sistemas de calidad del EEES. La transformación del proyecto de EEES en el Proceso de Bolonia hacia una red de trabajo entre países para consolidar la comparabilidad de los estudios universitarios no ha sido baladí. Han sido relevantes los numerosos encuentros entre los países miembros en aras de establecer unos criterios compartidos en la Educación Superior. Destaca como desafío común aplicar mecanismos de sistemas de garantía de calidad mediante las agencias creadas a tal efecto bajo las Normas y Directrices para la Garantía de Calidad del EEES (Matarranz, 2021).

Este modelo de calidad educativa caracterizado por la acreditación y la rendición de cuentas parece puede afectar positivamente sobre la política y Educación Superior de los países (Matarranz, 2021). No obstante, también existen algunos riesgos por empeñarse demasiado en los procesos para asegurar la calidad, en lugar de «mejorar» realmente

(Rais *et al.*, 2021), como: prestar más atención a los procesos de calidad que a la calidad misma, a las evaluaciones externas y sus informes, que a la realidad educativa; a los índices de impacto de las publicaciones, que al contenido de las mismas; a las horas de docencia o a los resultados de las encuestas que al mismo proceso de enseñanza-aprendizaje (Matarranz, 2021). Otros desafíos de los SGC reseñables son: la alineación con el enfoque de Educación Basada en Resultados (Outcome-Based Education, en inglés), para focalizarse en los resultados tras la adquisición de competencias predefinidas (Rais *et al.*, 2021), y la mercantilización de la educación debido a la competitividad en los rankings de universidades (Álvarez-López y Matarranz, 2020; Komotar, 2020). Alzafari y Kratzer, (2019) resumen estos desafíos europeos en: (1) la organización de los sistemas y de las partes interesadas; (2) la implementación en términos de ejecución, competencia y financiamiento; y (3) al liderazgo y cultura de calidad.

En este sentido, es necesario evaluar periódicamente el funcionamiento de estos mecanismos para asegurar el mantenimiento de la calidad a largo plazo (Matarranz, 2021). Para ello es esencial la participación de todas las partes implicadas el propio proceso de enseñanza-aprendizaje (personal docente, personas gestoras del programa, la gerencia y demás partes interesadas). En conjunto juegan un papel fundamental en la calidad educativa desde la perspectiva de la mejora continua de la calidad (ANECA, 2022; Rais *et al.*, 2021).

Por otra parte, se encuentran investigaciones (estudios de casos a nivel internacional) centrados en analizar esta cuestión de manera específica en ciertas titulaciones. Un tema de interés es el uso de metodologías empresariales aplicadas a la Educación Superior (Six Sigma, Lean Manufacturing o Lean Six Sigma), que procuran procesos de calidad más favorables (Guerrero *et al.*, 2019). Estudios adicionales se centran en los procesos de acreditación en el Oriente Medio (Abdel- Gadir, 2020; Al-Amri *et al.*, 2020; Kooli, 2019; Ashour y Ghonim, 2017), en América Latina (Veliz *et al.*, 2020; Malagón, Rodríguez y Machado, 2019; Zeledón-Ruiz y Araya-Vargas, 2019), o en Oceanía (Matear, 2021), entre otros.

Del mismo modo, se muestran estudios empíricos de corte cuantitativo sobre los sistemas de calidad universitarios. Con una mirada estadística, algunos utilizan instrumentos validados para identificar factores que expliquen modelos de aseguramiento de la calidad (AL-Mekhlafi, 2020; González-Bravo *et al.*, 2020; Gora *et al.*, 2019; Moreira y Santos, 2016). Otros examinan la relación de los procesos de acreditación con las disciplinas de los Grados mediante modelos de regresión logística. Así, en Italia se descubre que las calificaciones superiores en secundaria y la tasa de empleo pasado un año desde la graduación tienen un vínculo positivo con los resultados de las evaluaciones de los procedimientos de acreditación de la Educación Superior (Andreani *et al.*, 2020). Por lo tanto, se plantea si ciertos elementos estructurales condicionan el funcionamiento de los sistemas de acreditación (carreras que han implementado primero sistemas de acreditación, estudios orientados al mercado laboral, instituciones ubicadas en el norte y con disciplinas orientadas a los negocios) o si son los procesos docentes los que repercuten realmente en estos mecanismos. De ser así, habría que considerar que en las universidades españolas se encuentran ciertas dificultades del profesorado y responsables para lidiar con la incorporación del EEES en las titulaciones de Educación, ya sea sobre la planificación del crédito en las asignaturas, la evaluación de las competencias y su propia formación (Villa *et al.*, 2015).

En España, las escasas investigaciones de los últimos años relacionadas con la funcionalidad y efectividad de estos procesos de gestión de la calidad en Educación Superior

atienden a aspectos concretos o a comparaciones con otros países. Se destaca la pertinencia de estos sistemas (Monarca *et al.*, 2018), pero también aparecen deficiencias para conseguir un cambio significativo de mejora en las titulaciones, en concreto por la excesiva burocratización en la tarea de los responsables de los procesos de calidad, y falta de liderazgo en distintas universidades (Aguado, 2018; Vega y Hernández, 2018). Asimismo, se compara la calidad universitaria de otros países, como México, viendo pertinente establecer sistemas unificados y organismos gubernamentalmente independientes que evalúen la gestión de calidad universitaria en España (García y Hervás, 2020).

Sin duda el aseguramiento de la calidad en Educación Superior engloba ciertas complejidades. Realizar una evaluación óptima sobre el funcionamiento de las titulaciones podría diluir estas dificultades. No obstante, la calidad de estos resultados depende de la eficiencia en su gestión y recopilación de datos limpios y significativos (Rais *et al.*, 2021). Por esa razón, y debido a la falta de estudios sobre la revisión de los sistemas de gestión en la Educación Superior y, específicamente en el área educativa, se plantea como objetivo general de investigación analizar la información de los informes de seguimiento del Grado en Pedagogía en España y como objetivos específicos (1) analizar la información de la titulación en la página web de la facultad, (2) valorar el funcionamiento de Sistema de Garantía Interno de Calidad de dichos estudios, (3) evaluar el análisis de los indicadores académicos y profesionales del grado y (4) revisar el grado de cumplimiento de las modificaciones establecidas en la titulación. El análisis comprende desde su año correspondiente de implantación al 2020, realizando una comparativa del contenido de estos informes de tres Comunidades Autónomas: Comunidad de Madrid, Comunidad Valenciana y Andalucía.

2. Método

2.1. Diseño

El diseño de esta investigación es de tipo no experimental y ex – post – facto con corte descriptivo. Asimismo, se ha utilizado una metodología comparada basada en el análisis documental, esto es, en el tratamiento de la información de documentos para representarla bajo una forma transformada. Así se obtiene el máximo de información de modo cuantitativo con la mayor pertinencia desde un aspecto cualitativo (Bardin, 1991, pp. 34-35).

2.2. Muestra

Para alcanzar el objetivo propuesto se han recogido, a través de un muestreo de tipo incidental, 115 informes de seguimiento de las universidades españolas (públicas y privadas) que disponen de Grado en Pedagogía, cuyas características relativas a los procesos de gestión de la calidad se muestran en la tabla 2.1.

	Univ.	Títul.	Doble Gr. de Ped.	Implan-tación	Memoria de verific.	Informe de verific.	Informe de ev.	Doc. BOC-BOE	Informes de modif.	Ev. Solicitud de acredit.	Informe renovación de acreditación	Doc. Descripción SGIC	Análisis indicadores	Plan de actuación	Plan de mejora	Doc. Ev. Satisfacción y docencia
Andalucía	MG	Púb.	-	2010	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	Plan estratégico del Centro	2015	NS	09/10-19/20 (n=9)	Resultados encuestas 10/11-14/15 (n=8)
	G	Púb.	-	NS	NS	2015, 2010	NS	NS	NS	NS	2015 (x2)	Reglamento Flujogramas	NS	NS	NS	NS
	SV	Púb.	-	2009	2009	NS	NS	NS	NS	NS	2014 (x2)	Oficina Gestión de Calidad	NS	NS	NS	NS
Asturias	O	Púb.	-	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS
Islas Baleares	IB	Púb.	-	2009	2009	2009	NS	2009, 2010	2012, 2016 (x2), 2019	NS	NS	NS	Página web específica	NS	NS	NS
Islas Canarias	LL	Púb.	-	2009	2010	2010	2010 (x2)	2010, 2011	NS	NS	NS	NS	Página web específica	NS	NS	NS
Castilla y León	SL	Púb.	-	2010	NS	2010	NS	NS	NS	NS	2016	NS	NS	NS	NS	19/20 (n=1)
	B	Púb.	-	2010	NS	NS	NS	NS	2015	NS	NS	NS	2015	NS	NS	Página web específica
Cataluña	G	Púb.	-	2013	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	Página web específica	NS	NS	NS
	BC	Púb.	-	NS	NS	NS	2016	NS	2018	2009	2016	NS	NS	NS	NS	Página web específica
	AB	Púb.	-	NS	NS	NS	NS	NS	NS	2017	NS	NS	NS	NS	NS	Página web específica
	RV	Pri.	-	2009	2009	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	2019	NS	NS	NS
Galicia	SC	Púb.	-	2009	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	Calidad de la gestión y servicio	NS	NS	NS	Página web específica
Comunidad de Madrid	CM	Púb.	Inf. Prim.	2009	NS	2009	NS	NS	NS	NS	2016	Pedagogía (n=1)	NS	NS	NS	NS
	DB	Pri.	-	2012	NS	NS	NS	NS	NS	NS	2017	General (n=1), Pedagogía (n=1)	NS	NS	NS	Modelos (n=4)
	CJ	Pri.	-	NS	NS	2020	NS	NS	NS	NS	NS	Protocolos (n=5)	NS	NS	NS	NS
Región de Murcia	MU	Púb.	-	2009	2009	2009, 2016, 2017, 2019	2016	NS	2016	2017, 2019	2017 (x2)	NS	NS	09/10 hasta 15/16 (n=6)	Página web específica	NS
Navarra	N	Pri.	Inf. Prim.	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	Página web específica	NS	NS	NS
País Vasco	PV	Púb.	-	NS	NS	NS	2009	NS	2009	NS	2015 (x3)	NS	NS	NS	NS	NS
Comunidad Valenciana	UV	Púb.	-	2009	2015	2009	2009	NS	2010, 2014, 2015	NS	2017 (x2)	Procedimientos (n=8)	NS	NS	NS	Análisis (n=6)
	CV (en extinción)	Pri.	Inf. Prim.	2016	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS
TOTAL		Púb.= 16	NUNIV=3		N=10	N=9	N=6	N=5	N=11	N=4	N=15					
NS: No se encuentra		Pri.= 5														TOTAL = 20

Del total de los informes recogidos, 84 son de seguimiento interno y 31 emitidos por agencias evaluadoras externas, tal y como se puede apreciar en la tabla 2.2.

	Andalucía			Asturias	Islas Baleares	Islas Canarias	Castilla y León			Cataluña		
Univ.	MG	G	SV	O	IB	LL	SL	B	G	BC	AB	RV
Internos	11/12-13/14, 17/18 (n=4)	10/11-17/18 (n=6)	10/11-17/18 (n=6)	10/11-19/20 (n=10)	10/11-18/19 (n=8)	NS	NS	11/12-14/15 (n=4)	NS	NS	12/13 (n=1)	09/10-18/19 (n=7)
Externos	11/12, 15/16 y 16/17 DEVA; 13/14 - AAC, 15/16 (n=5)	11/12, 13/14, 14/15, 17/18, 19/20 DEVA (n=5)	DEVA (n=4)	12/13 y 14/15 - ANECA (n=2)	10/11 - AQU, 12/13 - AQU, 18/19 - AQU (n=3)	2013 -ACCUEE (n=1)	2014 - ACU (n=1)	Se indica «sin informes»	NS	12/13, 18/19 - AQU (n=2)	NS	NS

	Galicia	Comunidad de Madrid		Región de Murcia	Navarra	País Vasco	Comunidad Valenciana		TOTAL	
Univ.	SC	CM	DB	CJ	MU	N	PV	UV	CV (en extinción)	INTERNOS Y EXTERNOS = 115
Internos	NS	09/10-19/20 (n=11)	17/18; 2018/19 (x3), 19/20 (n=5)	NS	09/10-16/17 (n=8)	NS	11/12-19/20 (n=9)	NS	12/13-16/1 (n=5)	Internos = 84
Externos	NS	10/11 - ACAP (n=1)	NS	NS	12/13, 14/15 - ANECA (n=2)	NS	17/18 - UNIBASQ (n=1)	12/13, 15/16 - AVAP (n=2)	16/17, 17/18 - AVAP (n=2)	Externos = 31

Tras ello, el fenómeno se compara en tres Comunidades Autónomas: Comunidad de Madrid, Comunidad Valenciana y Andalucía (n=29). Las características de los centros participantes se recogen en la tabla 2.3.

Tabla 2.3. Características de las universidades con Grado en Pedagogía participantes en el estudio.

		Doble Grado	Curso	Informes de	Informes de
Madrid	Uni1 (pública)	E.I. E.P.	2009	7 (2009/10-2017/18)	1 (2011/12) ACAP
	Uni2 (privada)	-	2012	5 (2017/18-2019/20)	-
Valencia	Uni3 (pública)	-	2009	-	2 (2011/12-2014/15)
	Uni4 (privada)	E.I. E.P.	2016	4 (2013/14-2016/17)	2 (2014/15-2015/16) AVAP
Andalucía	Uni 5 (pública)	-	2010	4 (2011/12-2017/18)	4 (2011/12-2014/15)

Fuente: Elaboración propia. *Los nombres de las universidades participantes se han anonimizado de acuerdo con la protección de datos, identificando cada una de ellas numéricamente en la tabla, para la interpretación de los resultados. **E.I.=Educación Infantil; E.P.=Educación Primaria.

2.3. Procedimiento y análisis de la información

El proceso de recogida de la información de los informes existentes del Grado en Pedagogía en las universidades españolas se realizó desde marzo hasta junio de 2021. La recopilación de los documentos se realizó a través del acceso a las páginas web oficiales de las universidades que cuentan con dicha titulación, en aquellos enlaces dedicados a la Calidad y su gestión. Después se seleccionaron las universidades españolas de tres Comunidades Autónomas cuyos informes de seguimiento fueran públicos (a través de la página web de la titulación) desde el curso académico de la verificación del título. Así, en torno a diferentes zonas geográficas del territorio nacional se hace posible evaluar comparativamente el grado de cumplimiento de los requisitos de aseguramiento de la calidad de la titulación, los cuales son medidos a lo largo del tiempo para poder considerar su impacto verdadero a medio y largo plazo (Fernández-Díaz, 2013).

Para realizar el análisis de los informes se han utilizado 25 criterios basados en los estándares estatales sobre los procesos de acreditación y verificación de títulos. Estos se recogen en los informes de seguimiento interno de las universidades, basados en los Criterios y directrices para el aseguramiento de la Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior (ANECA, 2015a). Dichos criterios se organizan en cuatro grupos de contenidos (véase tabla 3).

Tabla 3.
Criterios de evaluación del funcionamiento de las titulaciones en Educación Superior

Grupos de contenido	Criterios
1. INFORMACIÓN DEL TÍTULO EN LA WEB DE LA FACULTAD/TITULACIÓN	<ol style="list-style-type: none"> 1. La página Web del Título ofrece información sobre el Título crítica, suficiente y relevante para el estudiante. 2. La estructura de la web permite un fácil acceso a la información puesta a disposición. 3. La información de la titulación está actualizada.
2. FUNCIONAMIENTO DEL SISTEMA DE GARANTÍA INTERNO DE CALIDAD	<ol style="list-style-type: none"> 4. Se recoge información sobre la estructura y funcionamiento del Sistema de Garantía Interno de Calidad (SGIC) del título/centro relativos al nombramiento de las Comisiones de Calidad y Subcomisiones y su composición, procedimiento del SGIC, reglamentos y reuniones celebradas. 5. Cálculo de los indicadores del SGIC y análisis positivos de los mismos. 6. Utilización de indicadores académicos y análisis positivos de los mismos. 7. Análisis del funcionamiento de los mecanismos de coordinación docente. 8. Análisis de los resultados obtenidos en las evaluaciones de la calidad de la docencia del título.
3. ANÁLISIS DE INDICADORES	<ol style="list-style-type: none"> 9. Análisis de la calidad de las prácticas externas valorada por estudiantes, profesores tutores y profesoras tutoras. 10. Análisis de la calidad de los programas de movilidad valorada por el alumnado y coordinadores y coordinadoras/responsables de los programas de movilidad. 11. Análisis de la satisfacción de los colectivos implicados en la implantación del título (estudiantes, profesores, personal de administración y servicios y agentes externos). 12. Análisis de la inserción laboral de los egresados y de su satisfacción con la formación recibida. 13. Análisis del funcionamiento del sistema de quejas y reclamaciones.

4. REALIZACIÓN DE MODIFICACIONES EN LA TITULACIÓN	14. Cumplimiento de las recomendaciones establecidas en el Informe de Evaluación de la Solicitud de Verificación del Título.
	15. Corrección de las Advertencias y Recomendaciones establecidas en el Informe de Seguimiento del Título.
	16. Realización de las recomendaciones establecidas en el último Informe de Seguimiento del Título.
	17. Realización de las acciones de mejora planteadas en la última Memoria de Seguimiento.
	18. Cumplimiento de recomendaciones y modificaciones establecidas en el Informe externo.
	19. Descripción de las modificaciones sustanciales realizadas.
	20. Descripción de las modificaciones no sustanciales realizadas
	21. Justificación de las actualizaciones de la Memoria del Título.
	22. Comunicación de modificaciones al Consejo de Universidades para su valoración.
	23. Identificación de las fortalezas del título y elaboración de un plan para mantenerlas.
	24. Identificación de debilidades encontradas en la implantación del título.
	25. Presentación de un Plan de Mejora que cuenta con sistemas de seguimiento y delimitación de responsabilidades para su ejecución.

Fuente: Elaboración propia.

3. Resultados

3.1. Análisis del cumplimiento de los criterios de evaluación informes de seguimiento

Las valoraciones de los criterios de los informes de seguimiento internos reflejan ciertas similitudes y diferencias entre las Comunidades Autónomas (véase Tabla 4). Sobre la Información del título en la web de la facultad o titulación, las universidades madrileñas informan en mayor medida sobre su Oferta y Acceso (criterios 1-2), mientras en Valencia se Actualiza más la información (criterio 3) y Andalucía se informa en menor grado sobre su Acceso (criterio 2). En cuanto al Funcionamiento del Sistema de Garantía Interno de Calidad (criterio 4), en general se obtienen valoraciones favorables en las tres Comunidades Autónomas. Por otro lado, en Madrid suele Analizarse los indicadores de la titulación (criterios 5-13), no así en Andalucía, donde se precisa mejora. En Valencia no acostumbra a ofrecer datos sobre ello. La escasa información sobre la Realización de modificaciones de la titulación (criterios 14-25) es valorada positivamente en la Comunidad de Madrid y Andalucía.

Tabla 4.
Porcentaje de cumplimiento de criterios de los informes de seguimiento internos por universidad

Comunidad Autónoma	% CUMPLE				% CUMPLE PARCIALMENTE				% NO CUMPLE				% NO APLICABLE/NO PROCEDE							
	Madrid		Valencia		Andal.		Madrid		Valencia		Andal.		Madrid		Valencia		Andal.			
	Un1	Un2	Un4	Un5	Un1	Un2	Un4	Un5	Un1	Un2	Un4	Un5	Un1	Un2	Un4	Un5	Un1	Un2	Un4	Un5
1	28,57	100,00	60,00	25,00	57,14		40,00		14,29											
2	71,43	100,00		25,00	28,57							50,00								
3	85,71		100,00	25,00	14,29			25,00												
4	28,57	60,00	20,00	50,00	71,43		20,00	25,00			60,00									
5	100,00	20,00		100,00		40,00	100,00													
6	50,00	60,00		100,00	50,00															
7	42,86	20,00			42,86	80,00		100,00	14,286		60,00									
8	42,86	20,00			57,14	80,00		100,00												
9	66,67	20,00	20,00		16,67	80,00	20,00	100,00			20,00		16,67							
10	66,67	60,00			33,33	40,00		100,00												
11	71,43	60,00			28,57	40,00	60,00	100,00			20,00									
12	33,33		20,00		16,67	20,00				20,00			50,00							75,00
13	42,86	60,00	20,00		42,86		60,00		14,29											
14													100,00	60,00						
15	33,33		20,00				60,00		33,33				33,33	60,00						50,00
16	28,57	100,00			57,14				14,29											25,00
17	66,67	100,00			33,33															25,00
18		40,00											100,00	20,00						25,00
19			20,00					25,00					100,00	60,00						25,00
20			20,00	50,00				25,00	16,67				83,33	60,00						25,00
21				50,00				25,00					100,00							25,00
22								25,00					100,00							50,00
23	57,14	100,00		25,00	42,86			75,00												
24	50,00	60,00		100,00	50,00	40,00														
25	33,33	100,00		100,00	66,67															
Promedio:	40,00	43,20	12,00	26,00	28,38	16,80	14,40	29,00	4,29	0,80	6,40	2,00	27,33	10,40						13,00

*La Universidad 3 no cuenta con informes internos.**El porcentaje restante corresponde al porcentaje de los criterios de los que no aparece información en los informes de seguimiento.

Aparece escasa información en las tres Comunidades Autónomas sobre el funcionamiento del Grado de Pedagogía en los informes de seguimiento externo (véase tabla 5). En general, en Madrid las valoraciones son satisfactorias; en Valencia y Andalucía son mejorables. En cuanto a la información del Grado de Pedagogía, se Actualiza (criterio 3) totalmente en Madrid. Que esa información sea crítica, suficiente y relevante (criterio 1) es siempre mejorable y su Accesibilidad (criterio 2), apenas se valora. Asimismo, en Madrid y Valencia se Describe el funcionamiento del SGIC (criterio 4) con deficiencia. No se cumplen los Indicadores académicos, de la Coordinación docente, Evaluaciones de calidad docente y Sistema de quejas y reclamaciones en Madrid (criterios 6, 7 y 13,

respectivamente). Tampoco es favorable el Análisis de las prácticas externas y de la Satisfacción de los responsables que implantan el título en Valencia (criterios 9 y 11, respectivamente). Por otro lado, la universidad andaluza destaca Justificando las actualizaciones de la Memoria del Título e Identificando debilidades (criterios 21 y 24). Mientras, Madrid tiene carencias para Identificar y mantener las fortalezas, así como Realizar un Plan de Mejora (criterios 23 y 25).

Tabla 5. Porcentaje de cumplimiento de criterios de los informes de seguimiento externos por universidad

% Valoración Comunidad Autónoma	% CUMPLE				% CUMPLE PARCIALMENTE				% NO CUMPLE				% NO APLICABLE/NO PROCEDE			
	Madrid	Valencia		Andal	Madrid	Valencia		Andal	Madrid	Valencia		Andal	Madrid	Valencia		Andal
CRITERIO	Un1	Un3	Un4	Un5	Un1	Un3	Un4	Un5	Un1	Un3	Un4	Un5	Un1	Un3	Un4	Un5
1					100,00	100,00	100,00	75,00								
2		50,00			100,00			25,00								
3	100,00		50,00			50,00	50,00	100,00		50,00						
4				75,00		10,00		25,00	100,00		100,00					
5				25,00		10,00	100,00	75,00	100,00							
6				75,00				25,00	100,00							
7								100,00	100,00		100,00					
8								50,00	100,00	50,00		25,00				25,00
9			50,00	25,00	100,00			75,00		100,00	50,00					
10								100,00		50,00						
11				50,00			100,00	50,00		100,00						
12								25,00						50,00		25,00
13				50,00			100,00	50,00	100,00	100,00						
14				25,00				75,00								
15		50,00	50,00			50,00	50,00	50,00								25,00
16								50,00								
17								25,00								
18								25,00								25,00
19																
20				50,00				25,00								25,00
21				75,00				25,00								
22								50,00				25,00				25,00
23				50,00				50,00	100,00							
24				75,00								25,00				
25				50,00				50,00	100,00							
Promedio:	4,00	4,00	6,00	25,00	12,00	8,80	20,00	48,00	32,00	18,00	10,00	3,00		2,00		6,00

* La Universidad 2 no cuenta con informes externos.

3.2. Análisis de la frecuencia de las evaluaciones de los criterios

Hay variabilidad en la cantidad de veces que han sido evaluados los criterios en los informes de seguimiento del Grado de Pedagogía (véase Tabla 6). En los documentos de seguimiento interno de todas las universidades hay aspectos que no han sido evaluados. En el caso de la Universidad 1 (de la Comunidad de Madrid) cada criterio no ha sido evaluado al menos en dos ocasiones. Este caso es menos acentuado en la Universidad 2 -de la Comunidad de Madrid- y en la andaluza. La Comunidad Valenciana refleja que la

mayoría de los criterios no han sido valorados al menos en una ocasión y se muestra una falta de evaluación en todos los informes, relativa a la Accesibilidad a la información; al Análisis de indicadores académicos, laborales y de docencia; así como a la Realización de modificaciones en la titulación considerando las recomendaciones, fortalezas y debilidades realizadas.

Tabla 6.
Número de veces que el criterio ha sido evaluado en los informes de seguimiento internos y externos

CRIT	Informes de seguimiento internos								Informes de seguimiento externos							
	Madrid		Valencia		Andalucía		Madrid		Valencia		Andalucía					
	Un1	Un2	Un4	Un5	Un1	Un3	Un4	Un5								
	Veces ev.	Veces no ev.	Veces ev.	Veces no ev.	Veces ev.	Veces no ev.	Veces ev.	Veces no ev.	Veces ev.	Veces no ev.	Veces ev.	Veces no ev.				
1	7	2	5		5	1	3	1		2		2		4		
2	7	2	5		5	3	1	1		1		1		2	4	
3	7	2	5		5	3	1	1		2		2		4		
4	7	2	3	2	5	4		1		2		2		4		
5	6	3	5		5	4		1		2		2		4		
6	6	3	5		5	4		1		2		2		4		
7	7	2	5		3	2	4	1		2		2		4		
8	7	2	5		5	4		1		1	1		2	4		
9	6	3	5		4	1	4	1		2		2		4		
10	6	3	5		1	4	4		1	1	1		2	4		
11	7	2	5		4	1	4		1	2		2		4		
12	6	3	5		5	3	1		1	1	1		2	4		
13	7	2	5		5	2	2	1		2		2		4		
14	6	3	3	2	5	3	1		1		2		2	4		
15	6	3	3	2	4	1	3	1		2		2		4		
16	7	2	5		5	1	3		1		2		2	4		
17	6	3	5		5	2	2		1		2		2	4		
18	3	6	3	2	5	1	3		1		2		2	4		
19	6	3	3	2	4	1	2	2		1		2		2	4	
20	6	3	3	2	4	1	4		1		2		2	4		
21	3	6		5	5	4			1		2		2	4		
22	2	7		5	5	4			1		2		2	4		
23	7	2	5		5	4		1		2		2		4		
24	6	3	5		5	4			1		2		2	4		
25	6	3	5		5	4		1		2		2		4		

* La Universidad 3 no cuenta con informes internos y la Universidad 2 no cuenta con informes externos.

Los informes de seguimiento externo se valoran totalmente en Andalucía, no así en las demás universidades. En Madrid y Valencia se valora escasamente la Realización de modificaciones en la titulación (criterios 14, 16-22, 24). Siempre se evalúa la Actualización de su información, la Descripción y el Análisis de los indicadores del SGIC (criterios 3, 4 y 5).

3.3. Análisis longitudinal del cumplimiento de los criterios (Informes de seguimiento internos)

Los informes de seguimiento han sido analizados en función de las valoraciones por cursos. En la Universidad 1 (de Madrid, véanse Tablas 7 y 8) los criterios se van cumpliendo favorable e irregularmente (40 % de cumplimiento parcial, y 60 % sin información en el primer informe). Solo la Realización de las acciones de mejora de Memorias de Seguimiento anteriores (criterio 16) empeora en los últimos cursos. Deja de haber información sobre la Justificación de las actualizaciones de la Memoria del Título (criterio 21) y la Comunicación de las modificaciones realizadas al Consejo de Universidades (criterio 22). Lo más satisfactorio es la Actualización de la información del Grado (criterio 3), el Análisis de los indicadores del SGIC (criterio 5).

Tabla 7.

Evolución valoración de criterios de los informes de seguimiento internos por cursos en la Universidad 1

Criterio	Curso 2009-10	Curso 2011-12	Curso 2012-13	Curso 2013-14	Curso 2014-15	Curso 2016-17	Curso 2017-18
1	CP	CP	CP	✓	CP	✓	NO CUMPLE
2	CP	✓	✓	✓	CP	✓	✓
3	CP	✓	✓	✓	✓	✓	✓
4	CP	CP	CP	CP	CP	✓	✓
5	-	✓	✓	✓	✓	✓	✓
6	-	CP	CP	✓	CP	✓	✓
7	CP	CP	CP	NO CUMPLE	✓	✓	✓
8	CP	CP	✓	CP	CP	✓	✓
9	-	NA	CP	✓	✓	✓	✓
10	-	CP	✓	✓	✓	CP	✓
11	CP	✓	✓	✓	CP	✓	✓
12	-	NA	NA	NA	CP	✓	CP
13	CP	CP	✓	NO CUMPLE	✓	CP	✓
14	-	NA	NA	NA	NA	NA	NA
15	-	✓	NO CUMPLE	NO CUMPLE	✓	NA	NA
16	CP	✓	NO CUMPLE	CP	CP	CP	✓
17	-	✓	✓	✓	✓	CP	CP
18	-	-	-	-	NA	NA	NA
19	-	NA	NA	NA	NA	NA	NA
20	-	NA	NO CUMPLE	NA	NA	NA	NA
21	-	NA	NA	-	-	-	-
22	-	NA	NA	-	-	-	-
23	CP	✓	CP	CP	✓	✓	✓
24	-	✓	CP	CP	✓	✓	CP
25	-	-	-	-	-	-	-

Fuente: Elaboración propia

Tabla 8.

Porcentaje de cumplimiento de los criterios por curso académico en la Universidad 1

	Curso 2009-10	Curso 2011-12	Curso 2012-13	Curso 2013-14	Curso 2014-15	Curso 2016-17	Curso 2017-18
✓		36 %	32 %	36 %	40 %	52 %	52 %
CP	40 %	28 %	28 %	20 %	32 %	16 %	12 %
NO CUMPLE			12 %	12 %			4 %
NA		28 %	20 %	16 %	16 %	20 %	20 %
-	60 %	8 %	8 %	16 %	12 %	12 %	12 %

Fuente: Elaboración propia. Nota: En adelante: ✓: Se cumple; CP: Cumple parcialmente; en blanco: Sin información; NA: No aplica.

En la Universidad 2 (de Madrid) se observa un grado de mejora en Información de la titulación; Indicadores de distinto tipo: del SGIC, académicos, sobre movilidad, satisfacción y sistema de quejas y reclamaciones; y Realizaciones de mejoras en la titulación (criterios 1-3; 5, 10, 11, 13; 16, 17, 23 y 25, respectivamente. Tablas 9 y 10). Deja de tenerse en consideración la Descripción del funcionamiento y estructura del SGIC (criterio 4) y el Cumplimiento de las recomendaciones establecidas por mecanismos de calidad (criterio 18). El progreso del grado de cumplimiento de los criterios es irregular (50 % de cumplimiento total).

Tabla 9.
Evolución valoración de criterios de los informes de seguimiento internos por cursos en la Universidad 2

Criterio	Curso 2017-18	Curso 2018-19 (Memoria anual)	Curso 2018-19 (Informe de seguimiento)	Curso 2018-19 (Memoria interna)	Curso 2019-20
1	✓	✓	✓	✓	✓
2	✓	✓	✓	✓	✓
3	✓	✓	✓	✓	✓
4	✓	✓	✓	-	-
5	CP	CP	✓	✓	✓
6	✓	✓	✓	✓	✓
7	CP	CP	✓	CP	CP
8	CP	CP	✓	CP	CP
9	CP	CP	✓	CP	CP
10	CP	CP	✓	✓	✓
11	CP	CP	✓	✓	✓
12	NO CUMPLE	NO CUMPLE	CP	NO CUMPLE	NO CUMPLE
13	✓	✓	✓	✓	✓
14	NA	NA	NA	-	-
15	NA	NA	NA	-	-
16	✓	✓	✓	✓	✓
17	✓	✓	✓	✓	✓
18	✓	✓	NA	-	-
19	NA	NA	NA	-	-
20	NA	NA	NA	-	-
21	-	-	-	-	-
22	-	-	-	-	-
23	✓	✓	✓	✓	✓
24	CP	CP	✓	✓	✓
25	✓	✓	✓	✓	✓

Fuente: Elaboración propia

Tabla 10.
Porcentaje de cumplimiento de los criterios por curso académico de los informes de seguimiento internos en la Universidad 2

	Curso 2017-18	Curso 2018-19 (Memoria anual)	Curso 2018-19 (Informe de seguimiento)	Curso 2018-19 (Memoria interna)	Curso 2019-20
✓	44 %	44 %	68 %	52 %	52 %
CP	28 %	24 %	4 %	12 %	12 %
NO CUMPLE	4 %	8 %		4 %	4 %
NA	16 %	16 %	20 %		
-	8 %	8 %	8 %	32 %	32 %

Fuente: Elaboración propia

En la Universidad 4 (de Valencia) apenas se informa sobre el funcionamiento del Grado de Pedagogía (criterios 2, 6-8, 14, 16-25, Tabla 11). Empeoran los criterios relativos a la información del título (criterio 1) y del SGIC del título/centro (criterio 4), además del Análisis de la satisfacción de los colectivos que implantan el Grado y del Sistema de quejas y reclamaciones (criterios 12 y 13). No se percibe una mejora sobre el SGIC y se cumple irregularmente el Análisis de la calidad de las prácticas externas y las Correcciones de las recomendaciones que se establecieron en el informe de Verificación (criterios 5,

9 y 14, respectivamente). En resumen, los criterios se van cumpliendo de forma discontinua, destacando un gran porcentaje de elementos no evaluados y un incremento de necesidades.

Tabla 11.
Evolución valoración de criterios de los informes de seguimiento internos por cursos en la Universidad 4

Criterio	Curso 2013-14	Curso 2014-15	Curso 2015-16	Curso 2016-17
1	✓	CP	CP	CP
2	-	-	-	-
3	✓	✓	✓	✓
4	CP	NO CUMPLE	NO CUMPLE	NO CUMPLE
5	CP	CP	CP	CP
6	-	-	-	-
7	-	-	-	-
8	-	-	-	-
9	NA	NO CUMPLE	✓	CP
10	NA	-	-	-
11	NO CUMPLE	CP	CP	CP
12	NA	-	-	✓
13	✓	CP	CP	CP
14	-	-	-	-
15	-	CP	CP	CP
16	-	-	-	-
17	-	-	-	-
18	-	-	-	-
19	-	-	-	-
20	-	-	-	-
21	-	-	-	-
22	-	-	-	-
23	-	-	-	-
24	-	-	-	-
25	-	-	-	-

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 12.
Porcentaje de cumplimiento de los criterios por curso académico de los informes de seguimiento internos en la Universidad 4

	Curso 2013-14	Curso 2014-15	Curso 2015-16	Curso 2016-17
✓	12 %	4 %	8 %	8 %
CP	8 %	20 %	20 %	24 %
NO CUMPLE	4 %	8 %	4 %	4 %
NA	12 %	-	-	-
-	64 %	68 %	68 %	64 %

Fuente: Elaboración propia.

En la universidad andaluza (Universidad 5) la valoración sobre la Información del título en la web de la Facultad mejora en el transcurso de los cursos (criterios 1-3, Tablas 13 y 14). En general, el funcionamiento del SGIC se cumple con irregularidades (criterio 4) y son necesarias mejoras en el Análisis de indicadores de la titulación (criterios 7-11).

En cuanto a la Realización de modificaciones en la titulación (criterios 19 y 20) se muestran distintas valoraciones en la mayoría de los aspectos, empeorando en el caso de la Justificación de las actualizaciones de la Memoria del Título (criterio 21).

Tabla 13.
Evolución valoración de criterios de los informes de seguimiento internos por cursos en la Universidad 5

Criterio	Curso 2011-12	Curso 2012-13	Curso 2013-14	Curso 2017-18
1	-	-	-	✓
2	NO CUMPLE	NO CUMPLE	-	✓
3	-	-	CP	✓
4	CP	✓	✓	-
5	✓	✓	✓	✓
6	✓	✓	✓	✓
7	CP	CP	CP	CP
8	CP	CP	CP	CP
9	CP	CP	CP	CP
10	CP	CP	CP	CP
11	CP	CP	CP	CP
12	NA	NA	NA	-
13	-	✓	✓	-
14	✓	✓	✓	-
15	NA	✓	NA	-
16	NA	-	-	-
17	NA	-	-	✓
18	NA	-	-	-
19	NA	-	-	CP
20	NA	✓	✓	CP
21	NA	✓	✓	CP
22	NA	NA	CP	-
23	CP	CP	CP	✓
24	✓	✓	✓	✓
25	✓	✓	✓	✓

Fuente: Elaboración propia

Tabla 14.
Porcentaje de cumplimiento de los criterios por curso académico de los informes de seguimiento internos en la Universidad 5

	Curso 2011-12	Curso 2012-13	Curso 2013-14	Curso 2017-18
✓	20 %	40 %	36 %	36 %
CP	28 %	24 %	32 %	32 %
NO CUMPLE	4 %	4 %	-	-
NA	36 %	8 %	8 %	-
-	12 %	24 %	24 %	32 %

Fuente: Elaboración propia

3.4. Análisis longitudinal del cumplimiento de los criterios (Informes de seguimiento externos)

En el único informe de seguimiento externo de la Universidad 1 (de la Comunidad de Madrid) se valora únicamente de forma positiva que la información del Grado esté Actualizada (criterio 3, Tabla 15). Sobre los demás aspectos vinculados con el funcionamiento de la titulación se señalan valoraciones desfavorables (criterios 4-8, 13, 23 y 25), y en su mayoría apenas hay información, sobre todo en relación con el Análisis de indicadores (criterios 10-12) y la Realización de modificaciones en la titulación (criterios 14-22).

Tabla 15.
Evolución valoración de criterios de los informes de seguimiento externos por cursos en la Universidad 1

Criterio	Curso 2011-12
1	CP
2	CP
3	✓
4	NO CUMPLE
5	NO CUMPLE
6	NO CUMPLE
7	NO CUMPLE
8	NO CUMPLE
9	CP
10	-
11	-
12	-
13	NO CUMPLE
14	-
15	-
16	-
17	-
18	-
19	-
20	-
21	-
22	-
23	NO CUMPLE
24	-
25	NO CUMPLE

Fuente: Elaboración propia

Tabla 16.
Porcentaje de cumplimiento de los criterios por curso académico de los informes de seguimiento externos en la Universidad 1

	Curso 2011-12
✓	4 %
CP	12 %
NO CUMPLE	32 %
NA	
-	52 %

Fuente: Elaboración propia

A falta de informes de seguimiento externos de la Universidad 2 (de Madrid), se analiza la Comunidad Valenciana (Tablas 17 y 18). El mayor porcentaje de elementos valorados en la Universidad 3 se corresponde con aquellos en los que no se encuentra información al respecto, con un 44 % sobre el total de aspectos evaluados en el primer informe y 56 % en el segundo. Hay deficiencias en cuanto a algunos Análisis de indicadores. Estos son los de las Prácticas externas y movilidad, Satisfacción de los colectivos educativos y del Funcionamiento de quejas y reclamaciones (criterios 9-11 y 13, respectivamente). El Grado de Pedagogía en esta universidad se mantiene con un margen de mejora en la Recogida de Información sobre el SGIC y su Cálculo de indicadores, y el Análisis de los resultados académicos (criterios 4-6).

Tabla 17.

Evolución valoración de criterios de los informes de seguimiento externos por cursos en la Universidad 3

Criterio	Curso 2011-12	Curso 2014-15
1	CP	CP
2	✓	NA
3	NO CUMPLE	CP
4	CP	CP
5	CP	CP
6	CP	CP
7	-	-
8	NO CUMPLE	-
9	NO CUMPLE	NO CUMPLE
10	-	NO CUMPLE
11	NO CUMPLE	NO CUMPLE
12	NA	-
13	NO CUMPLE	NO CUMPLE
14	-	-
15	✓	CP
16	-	-
17	-	-
18	-	-
19	NA	-
20	NA	-
21	-	-
22	-	-
23	-	-
24	-	-
25	-	-

Fuente: Elaboración propia

Tabla 18.

Porcentaje de cumplimiento de los criterios por curso académico de los informes de seguimiento externos en la Universidad 3

	Curso 2011-12	Curso 2014-15
✓	8 %	
CP	16 %	24 %
NO CUMPLE	20 %	16 %
NA	12 %	4 %
-	44 %	56 %

Fuente: Elaboración propia

En la Universidad 4 (de Valencia) hay escasa información sobre el desarrollo de la titulación (68 %). Se valora negativamente la Descripción del funcionamiento del SGIC y Correcciones considerando el anterior informe de seguimiento (criterios 4 y 16). Mejora

de nuevo la Actualización de la información en la página web del centro (criterio 3). También es favorable el Análisis de la calidad de las prácticas externas (criterio 9, Tablas 19 y 20).

Tabla 19.
Evolución valoración de criterios de los informes de seguimiento externos por cursos en la Universidad 4

Criterio	Curso 2014-15	Curso 2015-16
1	CP	CP
2	-	-
3	CP	✓
4	NO CUMPLE	NO CUMPLE
5	CP	CP
6	-	-
7	-	-
8	-	-
9	-	✓
10	-	-
11	CP	CP
12	-	-
13	CP	CP
14	-	-
15	✓	CP
16	-	-
17	-	-
18	-	-
19	-	-
20	-	-
21	-	-
22	-	-
23	-	-
24	-	-
25	-	-

Fuente: Elaboración propia

Tabla 20.
Porcentaje de cumplimiento de los criterios por curso académico de los informes de seguimiento externos en la Universidad 4

	Curso 2014-15	Curso 2015-16
✓	4 %	8 %
CP	20 %	20 %
NO CUMPLE	8 %	4 %
NA		
-	68 %	68 %

Fuente: Elaboración propia

Por último, en el caso de la Universidad 5 (de Andalucía), existe una irregularidad generalizada en las valoraciones del funcionamiento del Grado en Pedagogía (Tablas 21 y 22). Se suele recoger Información sobre el SGIC y se analizan de forma favorable los Indicadores académicos y de satisfacción (criterios 4-6, 11). Se van justificando las

Actualizaciones de la Memoria del Título e Identificando las Fortalezas del título, no así sus Debilidades (criterios 21 23, 24). En suma, hay un grado de mejora de un 64 %.

Tabla 21.
Evolución valoración de criterios de los informes de seguimiento externos por cursos en la Universidad 5

Criterio	Curso 2011-12	Curso 2012-13	Curso 2013-14	Curso 2014-15
1	CP	-	CP	CP
2	-	-	CP	-
3	CP	CP	CP	CP
4	CP	✓	✓	✓
5	CP	CP	CP	✓
6	CP	✓	✓	✓
7	CP	CP	CP	CP
8	CP	NO CUMPLE	CP	NA
9	CP	✓	CP	CP
10	CP	CP	CP	CP
11	CP	CP	✓	✓
12	CP	NA	-	-
13	CP	✓	✓	CP
14	CP	✓	CP	CP
15	CP	NA	CP	-
16	CP	-	CP	-
17	-	-	CP	-
18	-	-	CP	NA
19	-	-	-	-
20	CP	✓	NA	✓
21	CP	✓	✓	✓
22	CP	CP	NA	NO CUMPLE
23	CP	CP	✓	✓
24	✓	✓	✓	NO CUMPLE
25	CP	✓	✓	CP

Fuente: Elaboración propia

Tabla 22.
Porcentaje de cumplimiento de los criterios por curso académico de los informes de seguimiento externos en la Universidad 5

	Curso 2011-12	Curso 2012-13	Curso 2013-14	Curso 2014-15
✓	4 %	36 %	32 %	28 %
CP	80 %	28 %	52 %	32 %
NO CUMPLE		4 %		8 %
NA		8 %	8 %	8 %
-	16 %	24 %	8 %	24 %

Fuente: Elaboración propia

4. Discusión

El Espacio Europeo de Educación Superior exige a las universidades cumplir con los procesos de verificación y seguimiento en cada una de sus titulaciones. De este modo, en

este estudio se propone analizar los informes de seguimiento del Grado de Pedagogía en España, valorados por las propias universidades y las agencias externas, de acuerdo con 25 criterios esenciales para el desarrollo óptimo de las titulaciones de tres Comunidades Autónomas (Comunidad de Madrid, Comunidad Valenciana y Comunidad Autónoma de Andalucía). Destacan algunas cuestiones relativas al diseño y evaluación de este proceso, incluido el sistema de calidad de la titulación.

- El análisis de contenido de los informes de seguimiento revela la diferencia de formato que se utiliza para exponer la valoración de los criterios que determinan el funcionamiento de la titulación. En los informes utilizados para los análisis de esta investigación se ha evidenciado que la estructura de los documentos se presenta de forma irregular, tanto en la propia universidad a lo largo de los cursos académicos, como entre las distintas universidades evaluadas. Aguado (2018) y Vega y Hernández (2018), entre otros, de forma similar, señalan que este tipo de desajustes suelen venir provocados por una excesiva carga burocrática de los responsables de calidad, cuya tarea es determinante para el buen devenir de los estudios en educación superior.
- Los apartados y la información de las evaluaciones son distintos en función del curso. Unas veces se detalla la decisión previa de la Memoria Anual de Seguimiento, en otras cambian los responsables de la elaboración del seguimiento. Este entramado de informes desiguales ha condicionado la elaboración del análisis de contenido del estudio por la dificultad que conlleva equiparar la información. Por ello es recomendable unificar criterios que permitan comparar verdaderamente los resultados y avances del cumplimiento de los criterios en las universidades españolas. Una propuesta posible es la de García y Hervás (2020), quienes también indagan sobre esta problemática y consideran que la configuración de un organismo independiente a las instituciones gubernamentales encargada en valorar la gestión de la calidad universitaria podría paliar esta problemática.

Por otra parte, cabe señalar que el contenido de los informes es evaluado por las universidades y las agencias de evaluación de las Comunidades Autónomas de modo arbitrario. Si nos centramos en los criterios definidos para valorar el funcionamiento de la titulación, es posible identificar diferencias en los informes.

- Por un lado, los criterios son diferentes en ciertas universidades, por lo que se ha realizado una labor de unificación a fin de facilitar su comparación. En esta línea, los informes muestran distintas categorías para valorar el grado de cumplimiento de los criterios, desde tres grados: *Cumple*, *Cumple parcialmente* y *No cumple*; cuatro grados: *Suficiente/Satisfactorio*, *Insuficiente*, *Suficiente pero mejorable* y *No disponible/No procede*, hasta cinco grados: *Excelente*, *Satisfactoria*, *Adecuada*, *Suficiente* e *Insuficiente*. Se ha optado por la categorización de tres grados (*Cumple*, *Cumple parcialmente* y *No cumple*), añadiendo las valoraciones *No Aplicable (NA)* y *Sin información* por resultar más conveniente para el análisis. Los criterios valorados en estadios intermedios se han propuesto como valoraciones que no se han cumplido en su totalidad. Así, es reseñable que en algunos informes ni siquiera se presenta una categorización de la valoración del cumplimiento de los criterios, sino que se limitan a describir con cierta subjetividad los resultados. Estos casos se han valorado de acuerdo con los grados mencionados.

- Por otro lado, se ha tomado como referencia que el criterio se cumpliera, no solo que se dispusiera de la información. Un ejemplo son las tasas académicas, las cuales se ha considerado no solo que se hubieran calculado, sino que también cumplieran con unos estándares satisfactorios. Parece razonable que la adecuación de ciertos criterios venga condicionada tanto por su cálculo como por su excelencia para ser reconocidos como elementos que garantizan el buen funcionamiento de la titulación.
- Del mismo modo, resulta de especial relevancia la necesidad de que se especifiquen qué condiciones tienen que satisfacer las titulaciones para que se cumplan los criterios con el objetivo de descartar la ambigüedad que pueda producirse en la valoración de los aspectos, tal y como se ha visto reflejado en este estudio. Se ha encontrado una falta de uniformidad en los criterios para realizar las evaluaciones en los informes de seguimiento, destacando una reiteración de la información en los documentos consultados, así como una variabilidad en el detalle de la explicación del cumplimiento o no de ciertos aspectos evaluables. Además, en ocasiones los informes presentan evaluaciones de varios cursos simultáneos o en los cuales se ha realizado una replicación de las valoraciones de los informes anteriores. Todo ello puede afectar a la interpretación del funcionamiento de los estudios universitarios.

Una vez abordada la dimensión externa de los informes de seguimiento, nos centramos en el contenido de las valoraciones realizadas. Los resultados sobre el cumplimiento de los criterios establecidos para comprobar el grado de funcionamiento de la titulación del Grado en Pedagogía en la Comunidad de Madrid, Comunidad Valenciana y Andalucía revelan diferencias en el cumplimiento de los criterios evaluados. Si bien la falta de bibliografía especializada dificulta la comparativa con otros estudios que aporten evidencias empíricas sobre la cuestión aquí presentada (lo que incrementa, si cabe, la pertinencia de ahondar en la temática dada su relevancia), es reseñable lo siguiente:

- En los informes internos de las universidades de la Comunidad de Madrid predominan las puntuaciones positivas sobre el resto de las comunidades en torno a la Información proporcionada del Grado de Pedagogía en su página web y el Análisis de indicadores, si bien el cálculo de las tasas es más negativamente valorado en los informes externos.
- En general se detalla que las universidades describen el funcionamiento del SGIC en los informes de seguimiento con ciertas deficiencias en el caso de los informes de seguimiento externos. Dar detalles sobre la configuración del SGIC es útil para conocer cómo se gestiona la calidad de la titulación, siendo este sistema un elemento clave para procurar el adecuado funcionamiento de los estudios universitarios.
- Existe una importante falta de información sobre elementos fundamentales en el desarrollo de las titulaciones, sobre todo en la especificación de las modificaciones realizadas en los informes de seguimiento teniendo en cuenta las recomendaciones en informes previos, así como la elaboración de propuestas de mejoras sobre los puntos débiles encontrados en el título. Esto ocurre tanto en los informes internos como externos. Es reseñable que en dos de las tres Comunidades Autónomas del estudio –Comunidad de Madrid y Comunidad Valenciana– no se mencionen estas valoraciones en los informes de seguimiento externos.

- En las universidades analizadas cada criterio no ha sido evaluado, al menos, en una ocasión en los documentos del seguimiento internos. La falta de información sobre el funcionamiento de la titulación puede afectar en gran medida al seguimiento de estos estudios universitarios y consecuentemente a la interpretación del cumplimiento de los objetivos planteados en los procesos de calidad. Por ello se necesita recabar datos sobre calidad limpios y significativos (Rais *et al.*, 2021). Es notable que en la universidad andaluza se analiza el cumplimiento de todos los criterios y que se describa en todas las universidades consultadas temas relacionados con la Información actualizada de la titulación, la Descripción del SGIC y la Realización con resultados favorables de los indicadores de los estudios. De ello se deduce la importancia concedida a estos criterios frente a otros.
- Atendiendo al progreso de las evaluaciones a lo largo de los cursos, las valoraciones realizadas tanto por la propia institución como por las agencias externas avanzan de manera irregular en la mayoría de las universidades. Apenas se supera el 50 % en el promedio de las valoraciones de los aspectos cumplidos en su totalidad. Solo ocurre en los informes de seguimiento interno de las universidades de la Comunidad de Madrid, mientras que en el resto de las universidades este dato disminuye considerablemente. De forma más acusada ocurre en los informes de seguimiento externos, en los que el porcentaje está alrededor del 5 %, a excepción de Andalucía, que cumple con los criterios para evaluar el Grado en Pedagogía con un 25 %. Es llamativa la incongruencia entre las valoraciones de los informes internos frente a los externos, aunque la comparativa es compleja debido a que no suelen coincidir los cursos en los que se realizan las evaluaciones en los informes. De cualquier modo, es pertinente trabajar en la mejora del funcionamiento de la titulación en las comunidades analizadas. Y ello se traduce en crear un entorno de aprendizaje apropiado con oportunidades, programas y recursos ajustados a los procesos de aseguramiento de calidad educativa (ANECA, 2015a).

5. Conclusiones

Conocer el funcionamiento de los estudios universitarios es necesario para procurar la calidad en educación superior. En esta línea, ciertos autores se han focalizado en reflexionar en torno a las implicaciones de los procesos de rendición de cuentas en estas instituciones (ANECA, 2022; Komotar, 2020; Matarranz, 2021; Rais *et al.*, 2021), otros en realizar estudios de caso a nivel internacional (Abdel-Gadir, 2020; Guerrero *et al.*, 2019; Matear, 2021; Veliz *et al.*, 2020) y los menos a desarrollar investigaciones con metodología cuantitativa para desarrollar instrumentos de medida o llevar a cabo análisis estadísticos (AL-Mekhlafi, 2020; Andreani *et al.*, 2020; González-Bravo *et al.*, 2020). Sin embargo, en España se obtienen escasas evidencias que aporten luz sobre el impacto de los mecanismos de verificación, seguimiento y acreditación de las titulaciones (Gómez del Pulgar, 2023, Manatos y Huisman, 2020).

Por esa razón, en este trabajo se plantea realizar un análisis de contenido de los documentos disponibles de garantía de calidad del grado de Pedagogía en tres Comunidades Autónomas, obteniendo como resultado una investigación rigurosa sobre el desarrollo del título en diferentes universidades españolas. Un aspecto llamativo derivado del estudio es la falta de información acumulada sobre elementos fundamentales de la

titulación, hecho que impide el análisis profundo que se requiere para comprobar el grado y evolución del cumplimiento de los aspectos clave que determinan el buen o mal funcionamiento del mismo. Es posible que esta información –que debería detallarse en los informes de seguimiento– aparezca en otros vinculados con el SGIC, como los Planes de Mejora. Por lo tanto, sería interesante ahondar sobre estos datos para replantear una evaluación más eficiente sobre los procesos de verificación, acreditación y seguimiento, evitando así reiteraciones innecesarias de información. Un compromiso con el aseguramiento de la calidad en educación superior es fundamental para, no solo demostrar la calidad de las instituciones, sino también para incrementar la transparencia sobre las actuaciones desarrolladas (ANECA, 2015a).

Del mismo modo y dadas las deficiencias encontradas, sería interesante identificar si existen factores estructurales que puedan repercutir sobre los procesos de acreditación, como el año de implantación de los estudios, el área de conocimiento de la titulación o el lugar geográfico de la institución (Andreani *et al.*, 2020). Otra línea de interés consistiría en ampliar los análisis considerando otras Comunidades Autónomas (e incluso diferentes titulaciones de interés) para evaluar posibles similitudes y diferencias entre las valoraciones realizadas en los informes de seguimiento. De este modo, se podrían identificar mayor cantidad de elementos comunes y diferenciadores en esta cuestión en el ámbito nacional. Dadas las diferencias en el uso de criterios (y la evaluación de estos) sería también recomendable que las universidades utilicen criterios uniformes para facilitar estos procesos de gestión. Para ello se propone tomar como modelo los señalados en la Tabla 3 de este trabajo.

En este sentido, otra aportación remarcada se refiere a la necesidad de establecer un sistema de evaluación homogéneo de los informes para todas las universidades a fin de aportar objetividad y rigurosidad al proceso de seguimiento de las titulaciones. Ya se sabe que evaluar periódicamente los procesos de calidad es favorable (Gómez del Pulgar, 2020; Matarranz, 2021; Gómez del Pulgar, 2022). No obstante, la falta de uniformidad de la evaluación del funcionamiento de las titulaciones complica su comparación y análisis. A ello se suma la dificultad de acceso a ciertos informes de seguimiento de la titulación en las páginas web de los centros. A este respecto la ANECA (2015a) decreta la pertinencia de que los informes realizados sean públicos y accesibles para así poner de manifiesto el aseguramiento externo de calidad de las instituciones, de tal modo que la comunidad educativa y demás partes interesadas puedan informarse sobre las decisiones tomadas.

A modo concluyente se plantea revisar el sistema de calidad de las titulaciones para determinar los elementos que son realmente relevantes en el funcionamiento de los estudios universitarios. Numerosos riesgos han sido señalados por desvirar el verdadero objetivo del aseguramiento de la calidad (Alzafari y Kratzer, 2019; Álvarez-López y Matarranz, 2020; Komotar, 2020; Matarranz, 2021; Rais *et al.*, 2021), que no puede ser otro que el proceso de aprendizaje del alumnado. Así, reflexionar sobre la función de la elaboración de estos informes de seguimiento parece necesario. Si se trata de una mera labor administrativa de las universidades que incrementa si cabe la excesiva burocracia a la que se enfrentan los agentes educativos, o si se ha de entender como un mecanismo que favorece la valoración del funcionamiento de las titulaciones y, por tanto, la implantación de medidas que favorecen su adecuado desarrollo.

6. Referencias bibliográficas

- Abdel-Gadir, S.E.M. (2020). Evaluating Quality Assurance and Academic Accreditation in SQU, Oman: Implementations, Progress and Achievements. *IOSR Journal of Research & Method in Education (IOSR-JRME)*, 10(4), 51-59. <https://ssrn.com/abstract=3687035>
- Aguado, M. L. (2018). La evaluación de la calidad de títulos universitarios. Dificultades percibidas por los responsables de los sistemas de garantía de calidad. *Educación XXI*, 21(1), 263-283. <https://doi.10.5944/educXXI.16580>
- Al-Amri, A. S., Mathew, P., Zubairi, Y. Z., y Jani, R. (2020). Optimal Standards to Measure the Quality of Higher Education Institutions in Oman: Stakeholders' Perception. *SAGE Open*, 10(3), <https://doi.org/10.1177/2158244020947440>
- AL-Mekhlafi, M. (2020). Quality Evaluation of Postgraduate Programs from the Perspective of Students (Faculty of Education, Imam Abdulrahman Bin Faisal University (IAU), KSA). *Journal of Education in Black Sea Region*, 5(2), 76-95. <https://doi.org/10.31578/jeps.v5i2.201>
- Álvarez-López, G. y Matarranz, M. (2020). Calidad y evaluación como tendencias globales en política educativa: estudio comparado de agencias nacionales de evaluación en educación obligatoria en Europa. *Revista Complutense de Educación*, 31(1), 85-93. <http://hdl.handle.net/11162/193370>
- Alzafari, K. y Kratzer, J. (2019). Challenges of implementing quality in European higher education: an expert perspective. *Quality in Higher Education*, 25(3), 261-288. <https://doi.org/10.1080/13538322.2019.1676963>
- Andreani, M., Russo, D., Salini, S. y Turri, M. (2020). Shadows over accreditation in higher education: Some quantitative evidence. *Higher Education*, 79(4), 691-709. <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00432-1>
- ANECA (2015a). *European Standards and Guidelines for Quality Assurance in Higher Education*. Recuperado de <https://www.aneca.es/web/guest/home>
- ANECA (2015b). *Guía de apoyo para la elaboración de la memoria de verificación de títulos oficiales universitarios (Grado y Máster)*. Unidad de Evaluación de Enseñanzas e Instituciones.
- ANECA (2022). Memoria anual 2021 Recuperado de https://www.aneca.es/documents/20123/59328/Memoria_Anual_2021_NIPO.pdf/b7ca4962-e489-b5aa-9d28-079fbe452335?t=1672840547238
- Ashour, S., y Ghonim, A. S. (2017). The quest for regional accreditation of art and design education in the Arab Countries. *Cogent Arts & Humanities*, 4(1), 1361639. <https://doi.org/10.1080/23311983.2017.1361639>
- Bardin, L. (1991). *Análisis de contenido (Vol. 89)*. Ediciones Akal.

- Fernández Cruz, F. J., Rodríguez Mantilla, J. M., Gómez del Pulgar Cinco, S. (2023). Evaluación del Máster en Psicopedagogía en España: impacto del proceso de acreditación. *Revista Fuentes*, 25(2), 138-153. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2023.22314>
- Fernández Díaz, M. J. (2013). Evaluación del impacto para un cambio sostenible en las organizaciones educativas. *Revista Española de Pedagogía*, 71 (254), 119-140. Recuperado de <https://cutt.ly/Mnkillw>
- García, C., y Hervás, M. (2020). Los sistemas de evaluación de la Educación Superior en México y España. Un estudio comparativo. *Revista de la educación superior*, 49(194), 115-136. <https://doi.org/10.36857/resu.2020.194.1127>
- González-Bravo, L., Stanciu, D., Nistor, N., Castro, B., Puentes, G., y Valdivia, M. (2020). Perceptions about accreditation and quality management in higher education. Development of a spanish-language questionnaire with a sample of academics from a private university. *Calidad en la Educación*, (53), 321-363.
- Gora, A. A., Ştefan, S. C., Popa, Ş. C., y Albu, C. F. (2019). Students' Perspective on quality assurance in higher education in the context of sustainability: A PLS-SEM approach. *Sustainability*, 11(17), 4793. <https://doi.org/10.3390/su11174793>
- Guerrero Moreno, D. R., Silva Leal, J. A. y Bocanegra-Herrera, C. C. (2019). Revisión de la implementación de lean six sigma en instituciones de educación superior. *Ingeniare. Revista chilena de ingeniería*, 27(4), 652-667. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-33052019000400652>
- Komotar, M. H. (2020). Discourses on quality and quality assurance in higher education from the perspective of global university rankings. *Quality Assurance in Education*, 28(1), 78-88. <https://doi.org/10.1108/QAE-05-2019-0055>
- Kooli, C. (2019). Governing and managing higher education institutions: The quality audit contributions. *Evaluation and program planning*, 77, 101713. <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2019.101713>
- Latorre, R. H., & Villar, A. S. (2018). Sistema de seguimiento y evaluación de la calidad de las titulaciones de la Universidad Autónoma de Madrid.
- Malagón, L. A., Rodríguez, L. H. y Machado, D. F. (2019). Public Education Policies and Quality Assurance in Higher Education. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 21(32), 273-290. <https://doi.org/10.19053/01227238.4999>
- Manatos, M. J., & Huisman, J. (2020). The use of the European Standards and Guidelines by national accreditation agencies and local review panels. *Quality in higher education*, 26(1), 48-65 <https://doi.org/10.1080/13538322.2020.1728835>
- Martínez-Zarzuelo, A., Rodríguez-Mantilla, J. M., y Fernández-Díaz, M. J. (2022). Improvements in climate and satisfaction after implementing a quality management system in education [Mejoras en el clima y en la satisfacción tras implementar un sistema de gestión de calidad en educación]. *Evaluation and Program Planning*, 94, 102119. <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2022.102119>

- Matarranz García, M. (2021). El Espacio Europeo de Educación Superior y su sello de calidad. *Revista española de educación comparada*, 37, 153-173. <https://doi.org/10.5944/reec.37.2021.27728>
- Matear, S. M. (2021). Impact of institutional quality audit in the Aotearoa New Zealand university system. *Quality in Higher Education*, 27(3), 375-391. <https://doi.org/10.1080/13538322.2021.1948675>
- Monarca, H., Thoilliez, B., Garrido, R. y Prieto, M. (2018). Percepciones del profesorado sobre el seguimiento y la evaluación de la calidad en la Universidad Autónoma de Madrid. En Monarca y M. Prieto (Coords.), *Calidad de la Educación Superior en Iberoamérica* (pp. 123–161). Madrid: Dykinson. Recuperado de https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/685661/percepciones_monarca_2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Moreira, L. M., y Santos, M. Á. (2016). Evaluando la enseñanza en la Educación Superior: percepciones de docentes y discentes. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(3), 19–36. <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/922%0AResumen>
- Rais, R. B., Rashid, M., Zakria, M., Qadir, J., Hussain, S. y Imran, M. A. (2021). Employing industrial quality management systems for quality assurance in outcome-based engineering education: A review. *Education Sciences*, 11(2), 1-24. <https://doi.org/10.3390/educsci11020045>
- Rappoport, S. (2018). Debates y prácticas para la mejora de la Calidad de la Educación. Guadalajara: Asociación, *Investigación, Formación y Desarrollo de Proyectos Educativos*, 123, 7.
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Boletín Oficial del Estado, 260, de 30 de octubre de 2007, pp. 44037-44048. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2007/10/29/1393>
- Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Boletín Oficial del Estado, 161, de 3 de julio de 2010, pp. 58454-58468. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2010-10542>
- Rodríguez-Mantilla, J.M., Martínez-Zarzuelo, A., Fernández-Cruz, F. J., García-Domingo, M. B., López-Escribano, M. C., Gómez-del-Pulgar, S., Vendrell-Morancho, M. y Fernández-Díaz, M. J. (2020). Análisis de necesidades formativas en el desarrollo de las competencias investigadoras de los estudiantes de Posgrado de la Facultad de Educación para el diseño de un programa de mejora [Proyecto de Innovación Docente], E-Prints Complutense, 1-14. <https://eprints.ucm.es/61123/>
- San Roque, I. M. (2021). Nuevos modelos de docencia, desde la declaración de Bolonia a la era de la COVID. Miscelánea Comillas. *Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 79(154), 225-253. <http://dx.doi.org/10.14422/mis.v79.i154.y2021.007>
- Vega Gil, L. y Hernández Beltrán, J. C. (2018). The Bologna Process Could Be at Stake: Some Thoughts from Spain. *Universal Journal of Educational Research*, 6(4), 769 - 774. <http://doi.org/10.13189/ujer.2018.060420>

- Veliz, V. F., Becerra, A. A., Robaina, D. A., Fleitas, M. S. y Fernández, E. M. (2020). Procedimiento de gestión para asegurar la calidad de una universidad. Caso de estudio Universidad Técnica de Manabí. *Ingeniare. Revista chilena de ingeniería*, 28(1), 143-154.
- Villa, A., Arranz, S., Campo, L. y Villa, O. (2015). Percepción del profesorado y responsables académicos sobre el proceso de implantación del Espacio Europeo de Educación Superior en diversas titulaciones de educación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19(2), 245-264. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-33052020000100143>
- Zeledón-Ruiz, M. P. y Araya-Vargas, Z. (2019). From Self-evaluation to Quality Management and Innovation. The case of the School of Business Administration (UCR). *Revista electrónica de calidad en la educación superior*, 10(1), 1-30. <https://doi.org/10.22458/caes.v10i1.2447>

DOCUMENTOS

Documents

1



Asegurar la calidad del dato educativo en el seguimiento del ODS4 en la población refugiada: Una propuesta de UNESCO y ACNUR

Ensuring education data quality in monitoring SDG4 in the refugee population: A proposal by UNESCO and UNHCR

**Garazi Lartundo López*;
Laura Pérez Almorós****

DOI: 10.5944/reec.45.2024.41583

**Recibido: 1 de junio de 2024
Aceptado: 3 de junio de 2024**

* GARAZI LARTUNDO LÓPEZ: Licenciada en Pedagogía y Máster en Servicios Públicos y Políticas Sociales de la USAL. Actualmente se encuentra realizando un doctorado en resistencias antifeministas en el colectivo migrante procedente del Magreb. Es educadora y Orientadora laboral en una asociación del tercer sector en Bilbao donde trabaja con personas migrantes y refugiadas en su inserción sociolaboral. **Datos de contacto:** E-mail: glartundo@usal.es

** LAURA PÉREZ ALMORÓS: Graduada en Sociología y Relaciones Internacionales en la UCM, orientada en el campo de la educación comparada en el Máster en Estudios Avanzados en Educación en la Sociedad Global por la USAL. Es consultora especializada en formación y fondos europeos para el tercer sector. **Datos de contacto:** E-mail: Laurap13@usal.es

Resumen

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible son ejes centrales en las políticas de los gobiernos, es por ello por lo que este trabajo se centra en el ODS 4 y en cómo los esfuerzos por conseguir la inclusión educativa del alumnado refugiado se están viendo obstaculizados por las limitaciones de los sistemas de recogida de datos con la población refugiada en el ámbito educativo. Estos permiten el seguimiento del cumplimiento de los Estados de los retos globales por la inclusión. Analizamos así el Informe que UNESCO, junto con ACNUR, han presentado en 2023, donde se reflejan estas deficiencias de los sistemas y recomiendan futuras líneas de trabajo a través de ejemplos concretos. Y es que no todos los países muestran dificultades, muchos constituyen referentes de buenas prácticas que denotan un compromiso en la consecución de la equidad en la educación.

Palabras clave: Personas Refugiadas; Calidad del dato; ODS 4; UNESCO; inclusión educativa

Abstract

The Sustainable Development Goals are central to government policies, which is why this work focuses on SDG 4, specifically, focus its attention in the efforts to achieve educational inclusion of refugee students that are being hampered by the limitations of data collection systems. The data allows the monitoring of States' compliance with the global challenges of inclusion. We analyze the Report that UNESCO, together with UNHCR, presented in 2023, which reflects these deficiencies in the systems and recommends future lines of work through concrete examples. The fact is that not all countries show difficulties; many are benchmarks of good practices that denote a commitment to achieving equity in education.

Keywords: Refugees; Data quality; SDG 4; UNESCO; educational inclusion

1. Introducción

En el marco de la Agenda 2030, los Estados están haciendo grandes esfuerzos para perseguir diecisiete grandes objetivos de desarrollo, entre ellos, el objetivo de garantizar una educación accesible, equitativa y de calidad (ODS4). Este reto necesita, sobre todo, de un gran impulso para alcanzar cierto grado de inclusión en las personas en situación de vulnerabilidad, las cuales se encuentran con barreras que aún dificultan, en distintos contextos, su acceso a una educación de calidad. Dentro del grupo poblacional en situación de riesgo, se encuentran las personas refugiadas, objeto de estudio de este análisis.

La educación en la población refugiada comenzó a ser una cuestión de importancia para las Naciones Unidas (ONU) en 1951, cuando la Convención sobre el Estatuto de los Refugiados consideró entre los derechos, el que se recoge en el artículo 22, que otorga a las personas refugiadas y solicitantes de asilo el mismo derecho que las personas ciudadanas nacionales de recibir una educación elemental gratuita.

Sin embargo, los datos de 2023 del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR) revelan que poco más del 70 % de las personas refugiadas en edad de acudir a la escuela primaria están matriculadas y, apenas un 6 % llegan a una educación superior. Los contextos de la población refugiada son diversos y sufren una gran inestabilidad, pues el 20 % de esas personas refugiadas viven en alguno de los cuarenta y seis Estados más empobrecidos del mundo, por lo que, en la mayoría de ocasiones, la responsabilidad educativa queda en manos de países que tienen pocos recursos y, a menudo, no respetan los derechos humanos ni los de la infancia.

Una educación inclusiva, en cualquier sistema escolar, debería implicar el desarrollo de políticas que impulsen una educación de calidad, asumiendo la diversidad y valorando positivamente las diferencias, pues este respeto influye en la forma de entender la respuesta educativa (Martínez Ocaña, 2017), cuidando tanto la excelencia como la equidad (Carter y Abawi, 2018). La educación como derecho social no se limita entonces a la creación de escuelas, sino a dotarlas de infraestructuras y recursos para el desarrollo de la escolarización (Ruiz *et al.*, 2019).

Del mismo modo, es relevante la apropiación de determinados contenidos culturales necesarios para que el alumnado pueda participar e integrarse como miembro activo de la sociedad con plenos derechos y deberes (Donnelly y Watkins, 2011). Desde una educación y formación adecuada, es posible acceder a un gran número de derechos como la participación en la vida política, el derecho al trabajo o el derecho a la libertad de pensamiento y de expresión (Neubauer, 2019). Por todo ello, la inclusión de la infancia refugiada como parte importante del Objetivo (ODS4) representa un impulso desde la educación, condicionando la consecución de otros objetivos con el trabajo (ODS 8); con la salud y bienestar (ODS 3); la igualdad (ODS 5) o el fin de la pobreza (ODS 1).

Sin embargo, vemos que el logro de esa inclusión, en el caso de las personas refugiadas, se ve muy determinado por los contextos de los países de acogida. El Informe de UNESCO en colaboración con ACNUR «Abrir caminos a la inclusión: panorama global de la educación de los refugiados» pone de manifiesto que el ODS4 se está viendo comprometido en algunos países que son receptores de personas refugiadas. Este Informe, resultado de la responsabilidad que el Foro Mundial sobre los refugiados de 2019, y de la UNESCO para reforzar los sistemas educativos nacionales pretende poner en el centro la inclusión integral de los refugiados (UNESCO, 2023), llegando a plantear la necesidad de reforzar los sistemas educativos en todos los niveles. Y es, ante este reto,

que surge la urgencia de profundizar en la medición y los registros de información sobre las personas refugiadas.

El presente documento profundiza sobre las cuestiones más relevantes del Informe publicado por UNESCO (2023), analizando los retos fundamentales a la hora de recopilar datos para el seguimiento del ODS 4 en la población refugiada y ahondando en aquellas recomendaciones y ejemplos que recoge dicho Informe, para finalmente demostrar cómo las buenas políticas y el compromiso, pueden favorecer la inclusión de la población refugiada en un contexto donde la realidad de este colectivo es cada vez más incierta.

2. El reconocimiento histórico de las personas migrantes, solicitantes de asilo y refugiadas

La migración puede ser interpretada como un circuito de supervivencia (Sassen, 2003), puesto que, cuando una crisis azota un país, es la supervivencia el único objetivo de sus ciudadanos. Estas crisis pueden ser muy dispares entre ellas, pero en todas existe el denominador común que es aquel que busca garantizar la vida en las especies (Botkin *et al.*, 1992).

Sin embargo, a pesar de que las personas que migran se vean forzadas al desplazamiento por cualquier motivo, es necesario entender las diferencias que existen entre las personas migrantes, las solicitantes de asilo y las refugiadas, puesto que son situaciones administrativas muy distintas y que otorgan a la persona diferentes derechos. Por ejemplo, las personas solicitantes de asilo o refugiadas no pueden volver a sus países de origen mientras exista dicha solicitud o se encuentren en un contexto de protección.

Las personas migrantes son aquellas que se desplazan fuera de su lugar habitual de residencia con el objetivo de mejorar sus vidas (ACNUR, 2016) a través de una frontera (bien dentro del mismo país o fuera); independientemente de su situación jurídica; del carácter (de forma voluntaria o involuntaria); causas o duración del desplazamiento.

Por otro lado, el concepto de asilo es la precámara del refugio. Se gesta desde la idea de un temor fundado de persecución, conflicto, violencia u otras circunstancias que hayan perturbado seriamente el orden público y que, en consecuencia, requieren protección internacional (ACNUR, s.f).

Conseguir la protección no es sencillo, solo en España seis de cada diez solicitudes son denegadas (CEAR, 2023). Según el Informe semestral de tendencias de ACNUR (2023a), 6,1 millones de personas solicitaron asilo en el año 2023, pero existen otros 5,3 millones de personas más, que necesitan protección internacional, y no se está llegando a ellas.

3. Cómo medir e interpretar la inclusión educativa de las personas refugiadas

3.1. El reto del ODS4 en la población refugiada

De acuerdo con el Alto Comisionado de la ONU para los refugiados, es necesario que los sistemas educativos sean completamente inclusivos para igualar los derechos del alumnado refugiado y de origen nacional (ACNUR, 2022). Pero ¿qué sucede cuando el acceso a la educación de los menores en algunos países que acogen personas refugiadas no está garantizado? ¿Cómo asegurar que la población refugiada tenga acceso a la educación? La educación tiene que ser un tema central como derecho humano y así ocupar un lugar

prioritario en la agenda de los gobiernos (Lorente y Ruiz, 2022) aunque son los propios países de acogida quienes limitan este derecho (Alza Barco, 2006).

De esta forma, la recogida de datos fiables para generar políticas educativas que potencien la educación para todos se hace más que necesaria en el contexto de la Agenda 2030 y especialmente para la población refugiada. Los datos permiten monitorear y dar seguimiento de los avances en la inclusión educativa, así como visibilizar situaciones de riesgo para los menores, concretamente en el ámbito educativo. Sin embargo, este Informe muestra cómo, en la mayoría de las ocasiones, la recogida de datos es dificultosa y poco fiable. No solo por la falta de calidad en los registros de información y cuestionarios, sino también por la invisibilidad de las personas refugiadas en estas mismas estadísticas educativas. De hecho, el número de menores refugiados que reciben educación en los países con rentas bajas y medias es bastante cuestionable. Según datos de Naciones Unidas de 2023, de los 14,8 millones de niños refugiados en edad escolar, más de la mitad no recibe educación formal.

Existe, en este sentido, una imprecisión en los datos recogidos. De las 1109 encuestas analizadas no es posible conocer cuántas de ellas han sido respondidas por estudiantes refugiados (UNESCO, 2023). El Informe expone que, de 621 preguntas, solo el 38 % hacían alusión a la identificación de refugiados. Por lo tanto, parece que los resultados reflejan una visión general de hasta qué punto los refugiados están incluidos en sistemas de datos educativos, pero no proporcionan información sobre la inclusión de los refugiados en la educación.

Y es que los sistemas de información que aporten datos fiables y detallados a menudo no tienen sentido en lugares con niveles de pobreza muy elevados (UNESCO, 2021). Teniendo en cuenta que la mayor parte de población refugiada se encuentra en países en vías de desarrollo y, que a menudo no están equipados para atender a las necesidades sociales y educativas, responder a la gran afluencia de refugiados en edad escolar y sus necesidades especiales puede quedar en un segundo plano (Banco Mundial, 2021b). Además, los refugiados suelen asentarse en comunidades pobres y vulnerables teniendo servicios educativos de calidad baja (Banco Mundial, 2021b). Esto mantiene la premisa de que las posibilidades de obtener datos fiables son bastante bajas.

Para medir las contribuciones de cada país al objetivo de la inclusión educativa, el Banco Mundial (BM) y ACNUR elaboraron una metodología para estimar el costo de la educación (BM, 2021b), existe la premisa de que los países más pobres serán quienes, en general, redistribuyen los fondos (UNESCO, 2021) siendo la financiación, una de las principales limitaciones, aunque sigue siendo necesario seguir concienciando en este ámbito.

3.2 Premisas y debates sobre el reconocimiento y la inclusión de las personas refugiadas

Plantear la idea de inclusión en la educación refleja, en otras palabras, la existencia de desigualdades que deben ser combatidas en el seno de las sociedades. La desigualdad en el acceso a la educación, como plantea el Informe de UNESCO (2023), no siempre es contemplado para todos los grupos sociales, como son las personas refugiadas.

La inclusión de las personas refugiadas en las sociedades tiene su origen tras la Convención de Ginebra de 1951, cuando se recoge el término refugiado por primera vez dentro del derecho internacional, con la idea de:

«preservar y proteger a las personas que, por motivos de raza, religión, nacionalidad, pertenencia a determinado grupo social u opiniones políticas, se encuentre fuera del país de su nacionalidad y no puedan o, a causa de dichos temores, no quieran, acogerse a la protección de tal país; o que, careciendo de nacionalidad y hallándose, a consecuencia de tales acontecimientos, fuera del país donde antes tuviera su residencia habitual, no pueda o, a causa de dichos temores, no quiera regresar a él.» (Convención de Ginebra, 1951)

Así, en 1988 ACNUR, en su manual de procedimientos y criterios específicos, en el artículo 22, reconoce que los Estados deben conceder a los refugiados el mismo trato que los nacionales en la cuestión formativa elemental, al mismo tiempo que plantea que:

«Los Estados Contratantes concederán a los refugiados el trato más favorable posible y en ningún caso menos favorable que el concedido en las mismas circunstancias a los extranjeros en general respecto de la enseñanza distinta de la elemental y, en particular, respecto a acceso a los estudios, reconocimiento de certificados de estudios en el extranjero, exención de derechos y cargas y concesión de becas». (ACNUR, 1992)

Sin embargo, ni en el Protocolo de 1967, ni en la Convención de 1951, ni en el propio Manual de 1988 se establecen procedimientos homogéneos por los cuales los Estados deban garantizar esos compromisos, quedando así, sujetos a criterios estatales. De esta forma, cuestiones relativas a la obligación y a la protección a las personas refugiadas se han relegado puramente al reconocimiento del asilo.

De esta forma, al registrar la protección internacional a las personas refugiadas, se les debería garantizar el derecho a la participación de la vida ciudadana del país de acogida sin que tuvieran que ser portadoras de la nacionalidad. Pero, además, dada su condición de vulnerabilidad, el Estado se compromete, de acuerdo con el derecho internacional, a incidir en su protección específica para su bienestar, atendiendo aún más a los menores, en consonancia con el artículo 22 de la Convención sobre los Derechos del Niño.

Se observa entonces que el compromiso de los Estados, en cuanto a la inclusión de las personas refugiadas, si bien queda reconocido en el marco internacional para los Estados que suscriben los tratados y convenios mencionados, no es de obligado cumplimiento y, además, el único procedimiento para favorecer esta inclusión parece haber quedado relegado a una mera política de reconocimientos. Pero ¿se puede solo lograr la inclusión de las personas desde la consecución de una serie de derechos?

La inclusión comienza precisamente por la consideración efectiva de una ciudadanía en el marco de los Estados-nación, que iguale a las personas en los mismos derechos y obligaciones. Bajo esta premisa, la inclusión de las personas refugiadas, así como la de otros colectivos, vendría respaldada una vez se les concede la ciudadanía, o se les iguala en los derechos. Sin embargo, según la definición de Sami Naïr (en Foj Candel, 2017), estar integrado supondría, además, tener un reconocimiento de pertenencia al grupo, es decir, cumplir con las normas, comportamientos e ideas que ya de por sí tienen un carácter heterogéneo, y también recibir un reconocimiento en el acceso a un nosotros común. Este criterio supone algo más que equiparar en cuanto a los derechos. Supone un reconocimiento de igual a igual. Pero para que esto sea posible, la realidad diversa de las personas que constituyen las sociedades debe ser narrada y explicada, para lo que es necesario contar con la representación de los datos de estas personas.

Así, Agamben (2006) con su concepto de *nuda vida*, critica precisamente estos criterios de acogida, basados en el mero reconocimiento de derechos, cuando en realidad, estas personas desplazadas y acogidas se someten a un estado de excepción constante en el nuevo Estado, donde son claramente invisibilizadas o incluso terminan convirtiéndose en objeto de deshumanización por parte de los discursos mediáticos.

En contextos educativos el trabajo de la inclusión de las personas refugiadas debe garantizar, no solo su acceso a la enseñanza básica, sino que debe contemplar programas que atiendan a la realidad específica que estén viviendo, sin que esto tenga que conllevar la separación de los grupos o acciones estigmatizantes por parte de la comunidad escolar y los centros educativos.

Ahora bien, para que todo esto se pueda llevar a cabo, es necesario el seguimiento estadístico de los logros de la inclusión en los distintos sistemas educativos. El Informe de UNESCO (2023) recoge así los problemas y complejidades de cómo medir la inclusión educativa en la población refugiada.

3.3. Cómo contemplan la inclusión los informes

Una forma de supervisar la garantía de la inclusión de la población refugiada en la consecución del ODS 4 es a través del seguimiento de informes y datos de la población refugiada con respecto a la educación. En este sentido, la propuesta del Informe de UNESCO (2023) define como marco para la inclusión de las personas refugiadas en los sistemas educativos la atención a tres dimensiones básicas:

- Acceso a la educación de calidad para todas las personas
- Garantizar un aprendizaje de calidad para las personas refugiadas
- Asegurar la seguridad y el bienestar de los menores refugiados

3.3.1 El acceso a la educación de calidad para todas las personas

Garantizar el acceso a la educación es uno de los máximos compromisos adquiridos por los Estados a escala internacional y uno de los campos donde existe mayor cooperación entre los países y distintos actores internacionales y locales. Hoy en día se estima que existen aproximadamente 128 millones de niños y 122 millones de niñas sin escolarizar (UNESCO 2023), lo cual muestra que aún siguen existiendo barreras de acceso a la educación. Esta exclusión se encuentra relacionada sobre todo con los contextos, pero también con la situación socioeconómica y regularizada de las familias, que afecta directamente a los menores.

Cada Estado puede ofrecer diferentes recursos para garantizar este acceso, de hecho, desde 1977 la directiva europea (77/486/CEE) se reconoce el compromiso de los Estados europeos por garantizar la enseñanza básica y gratuita a los hijos de personas migrantes, así como al acceso de enseñanza de alguna de las lenguas institucionales. De este modo, en muchos países de Europa, la nacionalidad y la residencia no son un requisito para acceder al sistema educativo, sin embargo, la situación adversa de las familias puede dificultar claramente estos accesos en la medida en la que se requiere la realización de documentación burocrática. Por otro lado, esta situación es aún más delicada en aquellos contextos de acogida envueltos en una gran conflictividad, como sucede por ejemplo con el actual conflicto sobre la población palestina en Gaza, donde el acceso puede verse comprometido por otros múltiples aspectos relacionados con la propia seguridad de las familias y los menores.

La mayoría de los cuestionarios que se utilizan como fuentes de información, inciden en el acceso como una de las principales dimensiones con las que medir la inclusión. Es por ello por lo que, tanto a nivel nacional como internacional, existe un importante seguimiento sobre los datos de acceso y escolarización. En este sentido, encontramos que esta dimensión es estudiada en al menos el 75 % de los cuestionarios analizados en el Informe de UNESCO, siendo uno de los aspectos que más se estudia referidos a la inclusión de la población refugiada (aproximadamente el 66 % de esta pregunta iba destinada a los refugiados como colectivo específico), aunque solo el 41 % de esos cuestionarios desagregaba la información sobre la condición de las familias refugiadas respecto del ámbito educativo.

Las variables que más se recogen sobre el acceso educativo son: los egresados, el logro escolar y la asistencia. Curiosamente, lo que menos se pregunta a la población refugiada es sobre el acceso a la lengua institucional, sabiendo que el idioma puede ser una barrera que puede afectar al logro educativo.

Si bien internacionalmente se ha conseguido disminuir el número de personas afectadas o con dificultades para el acceso educativo en los últimos años, aún continúa siendo un reto en algunas regiones y para diferentes grupos de personas, especialmente para las personas refugiadas.

El acceso educativo como dimensión de análisis se contempla en los cuestionarios, no solo como el acceso de los menores a la educación básica, sino también a la educación terciaria. Este acceso es especialmente relevante, ya que la educación superior en muchos lugares no es garantizada por el Estado, lo cual limita a la capacidad de mejorar las condiciones socioeconómicas de las familias si no se disponen de medidas correctivas. Esto puede afectar al desarrollo laboral y económico de las personas refugiadas en su futuro, puesto que un menor acceso a la educación superior puede suponer un mayor riesgo o vulnerabilidad ante la situación de desempleo, impidiéndoles llevar vidas productivas e independientes (ACNUR, 2021), además de afectar a la propia consolidación de la paz en los territorios (Banco Mundial, 2021a). Desgraciadamente, existen pocos datos en los cuestionarios que faciliten información sobre estos aspectos.

3.3.2 El aprendizaje de calidad para las personas refugiadas

Además del acceso educativo, es importante profundizar en que este camino se haga desde una educación de calidad, en consonancia con el ODS 4. Esto supone un esfuerzo mayor para garantizar una enseñanza básica a la población refugiada, en las mismas condiciones que las personas nacionales.

Junto al acceso, la calidad se convierte así en otra de las dimensiones que más se recoge en los cuestionarios sobre educación, puesto que es otra de las formas de determinar el grado de inclusión del sistema educativo. Sin embargo, es también una de las dimensiones que más afecta a la población refugiada, dado que las condiciones del acceso, además de ser limitadas, no siempre llegan de la mejor manera, presentando notables carencias en el acceso a recursos y sobresaturación de los espacios, lo que dificultan el seguimiento y el ritmo de aprendizaje por parte de las personas refugiadas. La mayoría de los cuestionarios, según el Informe de UNESCO (2023), se centran en medir la comprensión lectora y muy pocos terminan por medir variables como la conciencia, la ciudadanía, o el pensamiento crítico.

La calidad durante el aprendizaje se contempla desde los recursos que se ofrecen, la formación del profesorado y hasta las condiciones socioeconómicas de las familias,

pero, además, para la población refugiada esta variable debe atender al acceso a cursos de la lengua institucional, apoyo educativo y servicios psicosociales que cubran tanto las necesidades socioemocionales como las educativas (UNESCO, 2023).

A pesar de su importancia como dimensión, solo el 36 % de los cuestionarios analizados desarrolla esta dimensión para la población refugiada, y mucho menos desagregada que las demás. La calidad es un concepto multidimensional y afecta a varios aspectos de la escolarización, lo cual debe estar presente también en los cuestionarios y la formulación de los informes, especialmente si se trata de reflejar la inclusión escolar en la población refugiada.

Esta calidad en la educación se ve condicionada a los propios contextos y es que, aunque se pretende que los niños y las niñas asistan a las escuelas con regularidad, muchos se ven obligados a permanecer en campos de refugiados donde deben habilitarse espacios educativos y donde los recursos son cuanto menos escasos (OCDE, 2019). De ahí la necesidad de apostar por una educación inclusiva en todas sus dimensiones y con todas las personas desde un mismo sistema.

3.3.3 La seguridad y el bienestar de los menores refugiados

Este Informe expone, además, de la importancia de una última dimensión que es la seguridad, apenas tenida en cuenta por los gobiernos nacionales en el seguimiento sobre la participación de las personas refugiadas en la educación. Solo el 21 % de los cuestionarios de la muestra analizada para el Informe contienen referencias a consultas sobre este tema, mientras que solo el 13 % contemplan la seguridad en la escuela de todo el estudiantado.

La seguridad en la escuela puede definirse como:

«Las condiciones que posibilitan a todos los usuarios, incluyendo aprendices, profesores y otro personal educativo para participar del derecho a la educación sin miedo o amenaza físicas o psicosociales, peligro, daños o pérdidas ocasionadas por las condiciones de los eventos, conflictos, violencia o inestabilidad de los individuos». (UNESCO, 2023a)

El Informe, además, extrae 18 subindicadores de la seguridad que pueden ser tenidos en consideración para los análisis agrupados en dos categorías: la seguridad relativa al entorno y la violencia y las condiciones infraestructurales. Esta última, tiene mayor presencia cuando los registros de datos provienen de cuestionarios formulados para los hogares.

Dada la situación de vulnerabilidad y, en muchos casos de desprotección, la realidad sobre las condiciones de seguridad puede ser muy diferentes para las personas refugiadas a las del resto de sus compañeros. No obstante, precisamente su propia condición hace que aparezcan menos preguntas respecto a estas cuestiones para las personas refugiadas, por el riesgo a la revictimización. Sin embargo, la vinculación entre la violencia y los resultados escolares está más que evidenciada por numerosos estudios (Coleman, 1988; Hisham & Jamal; 2014; O'Brien, 2021), es por ello por lo que se hace necesario desagregar este tipo de información con la que visibilizar el impacto los rendimientos académicos de los estudiantes.

La violencia escolar refleja las vicisitudes de la sociedad que habitamos, la cual, es una manifestación, en palabras de Nelia Tello, de «la lucha por espacios alternos de sobrevivencia y reorganización sociopolítica» (Tello, 2005, citado en Cedello Sandoya, 2020, p.10). Las personas refugiadas son consideradas en general en las sociedades, con cierto recelo y, a menudo, son objeto de la deshumanización y, por tanto, supervivientes

de la violencia diaria e institucional que se cuele en el entramado de lo social. Esto, por supuesto, afecta a cómo la educación de los menores refugiados es abordada como un problema de recursos y no desde una perspectiva de dignidad humana (Neubauer, 2019).

4. Las dificultades para la calidad de los datos en la población refugiada

Una vez analizado la manera en la que los informes y las bases de datos contemplan a la población refugiada, se destacan tres de los grandes retos en los que, según el Informe de UNESCO, conviene seguir trabajando para garantizar la inclusión educativa de las personas refugiadas en los contextos educativos y sociales. Estos retos son:

- La contradicción entre las diferentes bases de datos utilizadas para tal fin.
- Los propios problemas asociados a la vulneración de derechos en los contextos de acogida.
- La dificultad de desagregación de los datos y la calidad de la información respecto a la educación cubierta en los formularios y encuestas.

4.1. Representación educativa de la población refugiada en las bases de datos

Principalmente el Informe busca respuestas en tres bases de datos: ACNUR, Banco Mundial e IPUMS. Si analizamos esas bases de datos, podemos comprobar que algunas cuestiones dejan a la vista los verdaderos obstáculos a la hora de conseguir datos fiables.

ACNUR es la agencia de la ONU cuyo trabajo principal se centra en abordar la situación de los refugiados en las distintas partes del mundo, para ello trabaja para recoger, analizar y difundir diferentes datos sobre la realidad de la población refugiada en, al menos, cuarenta y cuatro países en 2022, con el objetivo de proteger el bienestar de estas personas. Además, estos datos sirven como base para la construcción de informes de seguimiento y monitoreo destinados, a su vez, a la elaboración de programas y políticas que tienen, no solo un impacto en las dimensiones nacionales, sino también a escala global.

Su objetivo para 2025 es concentrar y agregar los datos que se recogen de población de ACNUR, la Biblioteca de Microdatos elaborada conjuntamente con el Banco Mundial, las próximas Encuestas Emblemáticas, REMIS o los datos basados en los campamentos, de esta forma, se quiere potenciar la cooperación y estandarización para consolidar una base de datos sólida a nivel mundial.

Banco Mundial es una de las bases de datos más importantes que hay, y a través de Systems Approach for Better Education Results (SABER) se ha lanzado al monitoreo y seguimiento de los datos en materia educativa en relación con la Agenda 2030. Además, desde 2018 ha incorporado las siguientes iniciativas:

- The Global Comparability of Learning Outcomes (GCLO)
- Global Education Policy Dashboard (GEPD)
- Education Policy Design Labs (EPDLs)

Muchos de los socios son tanto de ámbito público como pueden ser bases de datos de los propios estados UK's Foreign, Commonwealth & Development Office (FCDO, formally DFID) como fundaciones de ámbito privado, por ejemplo, Bill and Melina Gates Foundation (BMGF).

IPUMS es una iniciativa del Minnesota Population Center y de los socios de los institutos Nacionales de Estadística que nació en 1999. El objetivo es inventariar, preservar, armonizar y difundir microdatos de todo el mundo. Siendo los propios institutos Nacionales de Estadística los que facilitan esos datos, así como otras organizaciones internacionales.

Si observamos y analizamos los socios internacionales de esta base de datos, vemos que países con rentas bajas y que más refugiados acogen (Etiopía, Ruanda, Sudán del Sur, república Unida de Tanzania) tienen los datos desactualizados y entre los datos estadísticos, no hay nada relacionado con el índice de alumnos escolarizados, o que haga referencia a la educación de los y las menores. La Central Statistical Agency de Etiopía aporta datos de los años 2015 y 2016, teniendo un cuestionario sobre el censo del año 2019. En Ruanda el National Institute of Statistic muestra datos sobre la esperanza de vida del año 2022; sobre el producto interior bruto del 2023 y los precios para el consumidor del 2024. Sudán del Sur tiene datos del año 2005 y Tanzania muestra en la National Bureau of Statistics los índices de precios al consumidor desde 2022 hasta 2024.

4.2. Dificultades de los contextos

Este Informe de UNESCO se centra en los datos de la educación de la población refugiada en 2022, mostrando la realidad a la que se enfrentan las personas y los Estados para promover este acceso de calidad a la educación a todas las personas por igual. Si bien la obtención de datos, como ya hemos comentado, es uno de los requisitos para monitorear los avances a nivel global, uno de los principales problemas al que nos enfrentamos en la recogida de datos son los propios contextos donde se llevan a cabo.

A finales del año 2022, la población desplazada ya alcanzaba los 108 millones en el mundo, donde aproximadamente el 40 % eran menores de 18 años. A finales de septiembre del 2023, según ACNUR (2023a), 114 millones de personas se habían visto obligadas a abandonar sus casas y países a la fuerza.

Países como Sudán, La República Democrática del Congo, Somalia, Afganistán o Myanmar viven situaciones como sequías, inundaciones, inseguridad o crisis humanitarias que, aunque no tenemos tan presentes por la falta de información en los medios de comunicación, han obligado a millones de personas a huir de sus hogares en busca de la supervivencia. Según el Informe Semestral de Tendencias de ACNUR (2023a), los países de los cuales más personas han huido son Venezuela, Ucrania, Afganistán, Burkina Faso, República Centroafricana y República Democrática del Congo, Etiopía y Mozambique.

Del mismo modo, a medida que los años avanzan y con ellos, los diferentes conflictos, las poblaciones que huyen de sus países varían. Los datos del Informe ACNUR (2023b) y de UNRWA (2024) muestran cómo hasta 2022 han ido evolucionando los conflictos en distintos países. Desde 2021 el caso de Ucrania y más recientemente el caso de Palestina ha generado importantes flujos de movimiento en la huida de las personas debido a estos conflictos armados (6,5 millones y 1,7 millones de personas respectivamente). Algo llamativo es que existe población que ha mantenido una huida constante, reflejo de que los conflictos en algunos países no han finalizado y sostiene que las personas refugiadas de esos territorios no puedan regresar a sus países de forma segura.

Este Informe ha recabado datos de los treinta y cinco países de rentas medias y bajas que más refugiados acogen. Y, aunque no especifica qué países son, ACNUR (2023b) señala en otros informes a países como Chad, República democrática del Congo, Sudán, Etiopía, Ruanda, Sudán del sur, República unida de Tanzania, Yemen y Uganda, los

cuales acogen al 16 % de la población refugiada. Mientras que los países de renta media acogen al 29 % de la población refugiada, estos son: Bangladesh, República Islámica de Irán y Pakistán.

Algo que llama la atención en este sentido es que algunos de los países que más refugiados acoge son también países que no respetan los derechos humanos y ni del niño y son clasificadas por el Index of Democracy de 2023 como autocracias. Entre los países que más vulneran los derechos humanos, Venezuela ocupa los primeros puestos, por lo que no es de extrañar que, de toda la población de América Latina y el Caribe, el mayor número de solicitudes de asilo fueron, precisamente, de las personas venezolanas (ACNUR, 2023a).

De lo que se puede extraer, que las personas refugiadas abandonan sus países de origen por conflictos o violaciones de derechos y se asientan en países que tampoco cumplen los derechos humanos. Según ACNUR (2023a) la mayoría de las personas forzadas a huir, nunca cruzan una frontera internacional, por lo que cambian la vulneración de unos derechos en sus países de origen, por otra vulneración de derechos y libertades en los países de acogida.

Países como Yemen, se encuentra dentro de los países de renta baja que más refugiados acoge y que está en cabeza en vulneración de derechos humanos V-Dem (2023). Pero no es el único, puesto que la República Democrática del Congo ocupa el octavo lugar en vulneración de derechos y Sudán en décimo. Algo semejante ocurre con Irán, dentro de los países de renta media que más refugiados acoge y que se posiciona en segundo lugar en vulneración de derechos humanos.

Es el caso de Uganda, que, con cerca de 1,5 millones de personas refugiadas a mediados de 2023, la financiación de este país solo había cubierto en noviembre del mismo año el 45 % de la necesidad del país, por lo que las autoridades no podían abordar las necesidades de la población refugiada como la atención de la salud, el agua y el saneamiento, así como la educación. Algo similar ocurrió en Sudán, país con 20.000 personas refugiadas desde Sudán del sur y 59800 personas de Etiopía que, por la falta de financiación internacional se vieron obligados a reducir las raciones del Programa Mundial de Alimentos.

En 2022, según Amnistía Internacional uno de los derechos más vulnerados fueron los homicidios y ataques ilegítimos. Países como República Democrática del Congo donde los grupos armados mataron a más de 1800 civiles; Etiopía donde los ataques de las fuerzas gubernamentales y grupos armados contra civiles cometieron homicidios masivos. En el telón de fondo de estas violencias están las ejercidas contra las mujeres y niñas en la legislación y en la práctica. Muestra de ello, vemos a Sudán del sur donde más de 130 mujeres y niñas sufrieron violación o violaciones en grupo en el contexto de los enfrentamientos entre las fuerzas gubernamentales y el ejército de Liberación Popular de Sudan. En la República Democrática del Congo, algunas mujeres fueron violadas tras el ataque del grupo armado Cooperativa para el Desarrollo del Congo; En Etiopía 4 sobrevivientes de la región de Afar dijeron que habían sufrido violación y abusos a manos de miembros de las fuerzas de Tigré (ILGA, 2024).

De los más de 100 millones de desplazados forzosos que hay en el mundo el 41 % son menores de edad. A menudo, porque sus derechos son vulnerados en sus países de origen y deben buscar refugio y cuidado en otro lugar. Los principales problemas y riesgos a los que se enfrentan los menores en diferentes países africanos son: matrimonios, violaciones y partos (sobre todo en el caso de las niñas). De hecho, según el Informe anual de Save The Childrens (2022), los menores son los que más abusos sufren en el

De esta forma, se identifica la necesidad de profundizar en el nivel de análisis de los datos, contrastar los datos según las características de la población nos ofrece una visión más valiosa de lo que está sucediendo en el mundo. Para ello es necesario que las encuestas nacionales e internacionales recojan datos en relación al sexo, la procedencia, la edad, las características sociales y culturales de la población y así poder tener un mejor conocimiento y monitoreo de la situación actual de la población refugiada en el marco de la educación.

El Informe recoge que el 38 % de las bases analizadas permitían obtener datos sobre la situación de las personas refugiadas, de ellos, menos del 50 % contiene cifras sobre el acceso a la educación, solo el 25 % plantean cuestiones acerca de la calidad del aprendizaje y menos de un 25 % cubrían el aspecto de la seguridad y el bienestar en los ambientes de educación.

Parece así que de las pocas bases de datos que permiten dar un seguimiento de la situación en la población refugiada la calidad de esa información es inferior a la de otros grupos de población, ya que apenas se incide en la realidad de sus contextos para llevar un verdadero monitoreo de los objetivos logrados en términos educativos con las personas refugiadas.

5. El método y las buenas prácticas

El mismo Informe de UNESCO refleja algunos ejemplos de buenas prácticas que se han puesto en marcha en diferentes países, y otras que están siendo reformuladas o que buscan mejorar esa obtención de datos.

Son cinco ejemplos, como se observa en la tabla 1, desde los cuales se muestra cómo, mediante el compromiso y trabajo conjunto, se puede lograr tener datos significativos a la vez que garantizar la inclusión educativa de menores refugiados.

Tabla 1.
Sistemas, procedencia y descripción principal de su funcionamiento

SISTEMA	PROCEDENCIA	DESCRIPCIÓN
SIMAT	Colombia	Asignación de nº de identificación educativa al alumnado extranjero para registro en base de datos
EMIS	Uganda	En reforma desde el 2017
SABER 11	Colombia	Examen obligatorio al finalizar secundaria de todo el alumnado registrado en SIMAT
LLECE	Latinoamérica	Laboratorio de evaluación en proceso de búsqueda de mejora de obtención de datos para el 2025
SiseVe	Perú	Herramienta para el control y prevención de la violencia escolar

Fuente: Elaboración propia

Llama la atención que, de los cinco casos presentados, solamente uno de ellos se recoge en África, siendo de los continentes que más refugiados acoge como hemos visto con anterioridad. Además, este único caso que se da en Uganda, es un ejemplo de buenas intenciones desde el país, pero que a 2022 no se tenían datos sobre la puesta en marcha de la reforma. Busca mejorar la obtención de datos del recorrido educativo de los alumnos, sin excluir, como lo hacían hasta el momento, al alumnado refugiado.

Si nos centramos en los cuatro ejemplos latinoamericanos, podemos observar que dos de ellos se llevan a cabo en Colombia. Uno de ellos, el SIMAT (Sistema Integrado de Matrícula), es un sistema mediante el cual todos los alumnos, incluidos aquellos sin identificación por encontrarse en situación de acogida, obtienen un número de identidad educativo donde se registra el país de origen y se relaciona con su documento oficial. Esto facilita detectar al alumnado extranjero y, facilita también el acceso al transporte escolar a aquellos alumnos refugiados que así lo precisan. Para ello, todas las instituciones educativas deben asignar e introducir en el sistema al alumnado.

Además de este sistema, Colombia cuenta con un examen oficial que se realiza al finalizar secundaria a todos los estudiantes, SABER 11. Esta prueba es obligatoria para poder acceder a la formación superior, por lo que todo el alumnado refugiado debe hacerlo si quiere ir a una instancia universitaria. Este examen muestra las competencias adquiridas de los estudiantes, así como los logros y la calidad educativa. La inscripción al mismo es mediante el anterior sistema, SIMAT, y aunque las posibilidades de participar son abiertas, solo el 32 % de los refugiados venezolanos lo realizan. Entre las razones destaca la incapacidad de obtener el diploma de educación superior al no disponer de un documento de identificación.

Otro país que muestra un sistema de buenas prácticas con respecto a la obtención de datos entre la población refugiada en su país es Perú. Aquí, mediante la plataforma SiseVe se recopilan datos sobre la violencia escolar y su procedencia, demostrando así que ser de un país diferente podría constituir un riesgo para sufrir violencia.

Por último, cabe mencionar el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa (LLECE) que evalúa los resultados de aprendizaje del alumnado de 3º y 6º de primaria en lectura, escritura, matemáticas y ciencias. Y aunque durante las evaluaciones realizadas en 2014 y 2019 se utilizaron las mismas cuestiones para identificar a los estudiantes extranjeros, para el 2025 consideran la posibilidad de coordinarse con otros países y poder introducir nuevas cuestiones de identificación que dé mejores resultados.

6. Recomendaciones clave para los datos

En base a lo recogido como buenas prácticas y, en línea con las propias recomendaciones extraídas del Informe de UNESCO, podemos considerar los siguientes puntos en los que seguir trabajando la mejora para el seguimiento e inclusión de la población refugiada en los sistemas educativos:

Incluir preguntas de identificación de los refugiados en los instrumentos de recopilación de datos existentes: Para ello se recomienda trabajar con las normas de identificación de refugiados desarrolladas por el Grupo Experto de Refugiados (IDP) y Estadísticas no Estatales de la Comisión Estadística de NNUU (EGRISS) para incluir y desagregar a los refugiados y por estatus dentro de los sistemas de datos nacionales, incluyendo los datos de educación.

Profundizar en la recopilación de datos existentes, especialmente sobre el acceso a las escuelas, la calidad del aprendizaje y la seguridad de los refugiados: Los datos sobre la calidad del entorno escolar y el aprendizaje que tiene lugar en las escuelas determinan la capacidad de las necesidades del alumnado. Estas condiciones son aún más relevantes para las poblaciones vulnerables o en el contexto de la interrupción educativa, que a menudo afecta a los refugiados. Por ello se debe reforzar el tipo de preguntas que se recogen en las bases de datos, especialmente para la población refugiada, para garantizar la meta del ODS 4 sobre un aprendizaje seguro y de calidad para todos.

Los datos deben ser accesibles y estar documentados de forma coherente siguiendo los protocolos de recogida de datos: Por otro lado, otra de las cuestiones a tener en cuenta cuando hablamos de la importancia de la recogida de datos es la idea de la protección de datos, sobre todo cuando hablamos de personas en situación de riesgo y vulnerabilidad como es la población refugiada. En este sentido, ACNUR ha elaborado una política expresa de protección que sirve como un marco general al que acogerse cuando estamos recogiendo y tratando este tipo de información y que se basa en los principios de transparencia y rendición de cuentas protegiendo los derechos de las personas.

7. Conclusiones

El Informe de UNESCO (2023) refleja una serie de retos para abordar la inclusión educativa de la población refugiada. Si bien en los últimos años se ha producido un claro avance en el sistema de seguimiento y recogida de datos sobre educación, aún existen muchas lagunas en lo que se refiere a la población refugiada.

La mayoría de los datos que se disponen son claramente dependientes de las encuestas y seguimientos que se hacen en el ámbito nacional, de esta manera, es necesario que los países asuman las recomendaciones de trabajo y sumen esfuerzos por consolidar bases de datos accesibles y coherentes, y con mayor riqueza estadística sobre la participación de las personas refugiadas en el sistema educativo. De acuerdo con las recomendaciones que plantea el Informe, se requiere incidir sobre las técnicas habilitadas para desagregar los datos y tener información detallada de las personas refugiadas, así como consolidar preguntas que tengan que ver con la realidad y los contextos que viven estas personas.

Sin embargo, esto aún entraña muchas dificultades en la medida en la que el propio contexto de los países de acogida tiene poca o escasa capacidad para garantizar esta información. Por no mencionar que en muchos casos la situación de vulnerabilidad de estas personas dificulta que se sigan protocolos de garantía de los derechos, cuando la realidad es que sus derechos básicos son vulnerados de forma sistemática en las condiciones en las que viven.

Todo esto nos lleva a cuestionar el propio eje de la inclusión sobre el que muchas veces se trabajan los datos. Y es que, como bien refiere el Informe, garantizar el acceso a la educación no supone per se una verdadera inclusión en el sistema educativo, sino que debemos analizar, medir y contrastar otras dimensiones que tienen que ver con la calidad, la seguridad y el bienestar de estas personas para entender si verdaderamente el compromiso de los Estados con el Derecho Internacional se está cumpliendo. Solo de esta manera podemos dar un mejor seguimiento al ODS4 que atienda a las dimensiones de todas las personas, sin olvidar que esta situación no solo afecta a las personas refugiadas, sino a todas aquellas que por un motivo u otro se ven forzosamente desplazadas de sus lugares de origen.

8. Referencias bibliográficas

- ACNUR. (s.f). *Asilo y Migración*. <https://www.acnur.org/es-es/asilo-y-migracion>
- ACNUR. (1992). *Manual de procedimientos y criterios para determinar la condición de refugiado*. <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2011/7575.pdf?view>
- ACNUR (2016). *Preguntas frecuentes sobre los términos ‘refugiados’ y ‘migrantes’* <https://www.acnur.org/es-es/noticias/historias/preguntas-frecuentes-sobre-los-terminos-refugiados-y-migrantes>
- ACNUR. (2021). *Manteniendo el rumbo. Los desafíos que enfrenta la educación de las personas refugiadas*. <https://www.acnur.org/mx/sites/es-mx/files/legacy-pdf/61365bed4.pdf>
- ACNUR. (2022). *Inclusión Educativa. Campaña por la educación de las personas refugiadas*. <https://www.acnur.org/sites/default/files/2023-05/13886.pdf>
- ACNUR. (2023a). *Informe Semestral de Tendencias*. <https://www.acnur.org/sites/default/files/2023-12/14075.pdf>
- ACNUR. (2023b). *Liberar el potencial: el derecho a la educación y a las oportunidades*. <https://www.acnur.org/es-es/media/liberar-el-potencial-el-derecho-la-educacion-y-las-oportunidades-informe-de-educacion-de>
- Agamben, G. (2006). *Homo sacer. El poder soberano y la nuda vida*. Pretextos
- Alza Barco, C. (2006). El enfoque basado en derechos ¿Qué es y cómo se aplica a las políticas públicas? En L. Burgorgue-Larsen, A. Maués, y B. E. Sánchez Mojica (Eds.), *Derechos Humanos y Políticas Públicas* (pp.51-78). Red de Derechos Humanos y Educación Superior.
- Amnistía Internacional (2022). *Derechos Humanos de la Infancia*. <https://www.amnesty.org/es/what-we-do/child-rights/>
- Banco Mundial. (2021a). *The Global Cost of Inclusive Refugee Education* [Text/HTML]. <https://documents.worldbank.org/en/publication/documents-reports/documentdetail/159281614191477048/The-Global-Cost-of-Inclusive-Refugee-Education>
- Banco Mundial. (2021b). *Es posible ofrecer educación inclusiva a todos los refugiados* <https://blogs.worldbank.org/es/voices/es-posible-ofrecer-educacion-inclusiva-todos-los-refugiados>
- Botkin, J., Elmandjra, M. y Malitza, M. (1992). *Aprender, horizonte sin límites*. Santillana
- Carter, S. & Abawi, L.A (2018). Leadership, inclusión, and quality education for all. *Australasian Journal of Special and Inclusive Education*, 42 (1), 49-64.
- CEAR. (2023). *Informe 2023: Las personas refugiadas en España y Europa*. <https://www.cear.es/wp-content/uploads/2023/06/INFORME-CEAR-2023.pdf>

- Cedeño Sandoya, W. A. (2020). La violencia escolar a través de un recorrido teórico por los diversos programas para su prevención a nivel mundial y latinoamericano. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(5), 470-478.
- Coleman, B. E. (1998). *School violence and student achievement in reading and mathematics among eighth graders*. National Education Longitudinal Study.
- Convención de Ginebra, relativo al estatuto de los refugiados. Artículo 43. 14 de diciembre de 1950
- Directiva 77/486/CEE del Consejo, de 25 de julio de 1977, relativa a la escolarización de los hijos de los trabajadores migrantes. Diario Oficial de la Unión Europea L n° 486, de 25 de julio de 1977.
- Democracy index*. (2023). Our World in Data. <https://ourworldindata.org/grapher/democracy-index-eiu>
- Donnelly, V. & Watkins. A., (2011). Teacher education for inclusión in Europe. *Prospects*, 41 (3), 341-353.
- Hisham, G., & Jamal, A.-K. (2014). School Violence and its Effects on Children's Attitudes towards Education and their Academic Achievement: Research Study. *Journal of Education and Practice*, 5(3).
- ILGA-Europe. (2024). *Annual Review 2024 of the human rights situation of lesbian, gay, bisexual, trans and intersex people in europe and central asia* (pp. 1-166). <https://www.ilga-europe.org/report/annual-review-2024/>
- Foj Candel, J.F. (Ed). (2017). *Sami Näir:La frontera del Mediterráneo*. Cuadernos del Rebalaje
- Neubauer, A. (2019) El derecho a la educación de los menores refugiados y solicitantes de asilo desde el enfoque basado en los derechos humanos: dificultades, finalidad e intervención educativa. *Revista Española de Educación Comparada* (35), 70-91
- Martinez Ocaña, B.E. (2017). La diversidad:el reto de la educación inclusiva. *Educa UMCH* (10) 107-116
- Lorente Rodríguez, M., Ruiz, G.R (2022). La educación como derecho: acuerdos, agendas y alcances en la región latinoamericana (Education as a reight: agreements, agendas and scopes in the Latin American Region). *Revista Española de Educación Comparada*, (41), 48-64
- O'Brien, D. T., Hill, N. E., & Contreras, M. (2021). Community violence and academic achievement: High-crime neighborhoods, hotspot streets, and the geographic scale of "community". *PLoS ONE*, 16(11). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0258577>
- OCDE. (2019). *Refugee education: Integration models and practices in OECD countries* (OECD Education Working Papers 203; OECD Education Working Papers, Vol. 203). <https://doi.org/10.1787/a3251a00-en>

- ONU. (2023, septiembre 8). *Más de siete millones de niños refugiados no van a la escuela* | Noticias ONU. <https://news.un.org/es/story/2023/09/1523952>
- Ruiz, G., Scioscioli, S., y Lorente Rodríguez, M. (2019). La educación secundaria en cinco países de América del Sur: definiciones normativas y alcances empíricos desde la perspectiva del derecho a la educación. *Bordón Revista De Pedagogía*, 71(4), 101-116. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.69459>
- Sassen, S. (2003). *Contrageografías de la globalización. Género y ciudadanía en los circuitos transfronterizos*. Traficantes de Sueños, Mapas
- Save The Children. (2022). *Stop the War on Children: Let Children Live in Peace*. <https://data.stopwaronchildren.org/>
- UNESCO (2021). *Informe de seguimiento de la Educación en el Mundo. ¿Cuál es el grado de compromiso? Desbloquear la financiación para la equidad en la educación*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375326_spa
- UNESCO. (2023). *Paving pathways to inclusion. A global overview of refugee education data*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000387956>
- UNICEF. (2006). *Convención Derechos del Niño*. <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- UNRWA. (2024). *Informe actualizado de la situación en Gaza, 16 de mayo de 2024*. UNRWA España. <https://unrwa.es/actualidad/noticias/informe-actualizado-de-la-situacion-en-gaza-16-de-mayo-de-2024/>
- V-DEM (2023). *Reporte de la Democracia 2023. Resistencia frente a la autocratización*. Pontificia Universidad Católica de Chile, América Latina. <https://ourworldindata.org/human-rights>

RESEÑAS

Bibliographical Reviews

1



RESEÑA de: SANCHIDRIÁN BLANCO, C. (Coord.) (2022): *La modernización de la enseñanza tras la Ley General de Educación*. Contextos y Experiencias. (Valencia: Tirant Humanidades), 540 pp. ISBN: 9788419226259

A CARGO DE:
CRISTÓBAL RUIZ ROMÁN*

DOI: 10.5944/reec.45.2024.40194

Recibido: **21 de marzo de 2024**
Aceptado: **23 de mayo de 2024**

* CRISTÓBAL RUIZ ROMÁN: Universidad de Málaga. **Datos de contacto:** E-mail: xtobal@uma.es. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7749-4596>

Nos encontramos ante una obra centrada en uno de los hitos más importantes de la historia reciente de la educación en España: la Ley General de Educación (en adelante LGE). Como bien explica al iniciar la obra la Dra. Carmen Sanchidrián (Catedrática de Historia de la Educación de la Universidad de Málaga y coordinadora de la obra), el propósito de las más de quinientas páginas de este volumen no está puesto tanto en el análisis de los entresijos que dieron lugar a la elaboración y ejecución de la Ley General de Educación, sino más bien en aproximarse al proceso de modernización que LGE trajo a la educación en particular y al desarrollo de la sociedad española en general.

Este proceso de modernización de la enseñanza en España es ilustrado a lo largo del libro desde dos ejes vertebradores: el análisis de los «contextos» donde se fragua la LGE, y el análisis de «experiencias» concretas que evidencian cómo se fraguó la modernización. De ese modo los «contextos» y las «experiencias» no solo son los ejes conductores de la obra, sino que dan título a las dos partes en las que se divide la misma.

La primera parte de este libro, «contextos», consta de ocho capítulos en los que diferentes expertos ponen de manifiesto la realidad social, nacional e internacional en la que germina la LGE. Son capítulos que atienden a las influencias históricas y a las circunstancias de la década de los años 70. En España existe un ambiente social y cultural de cambio en el ocaso del franquismo. En Europa, los aires de cambio no le van a la zaga, ya que el continente también vive una época de renovación, intentando dejar atrás el lastre de dos guerras mundiales y de los totalitarismos. La ola de la modernización que vive Europa y occidente impregna totalmente a España: la democratización, la igualdad de oportunidades... Principios que afectan de lleno a la educación y que constituyen el caldo de cultivo para que la LGE se convierta en el primer intento del desarrollo de la escuela comprensiva en España. Un hito en la historia reciente de la educación en España, que, a pesar de sus matices en clave nacional, no puede entenderse sin el movimiento político y social internacional en favor del modelo de escuela comprensiva, a pesar de que este mismo en la década de los ochenta sufriera importantes ataques desde las políticas neoliberales y los discursos de la calidad y la excelencia educativa. Sin duda, este intento de contextualización en el ámbito internacional es una de las muchas virtudes que presenta este volumen, ya que evidencia el alcance de la LGE en cuanto a la sempiterna aspiración española por converger con nuestros vecinos, formulada como una suerte de mantra desde que en la Edad Moderna se advierten iniciales y continuos episodios de desconexión de las dinámicas europeas.

La segunda parte del libro, bajo el eje aglutinador de «experiencias», se estructura alrededor de dieciséis capítulos que muestran y analizan diversas realidades educativas concretas a lo largo y ancho de la geografía española (Andalucía, Cataluña, Baleares o Madrid), pero también de realidades más allá de nuestras fronteras, como en Italia o Brasil. Prácticas concretas de diversas instituciones educativas que, como botón de muestra, ilustran el ambiente de cambio y renovación que vivió la educación en la década de los 70 y los 80. Experiencias que ponen de manifiesto el impulso que vivió la educación desde movimientos más organizados como los Movimientos de Renovación Pedagógica, pero también desde las prácticas que se dieron en aulas más anónimas, donde un grupo de docentes entusiasmados por las nuevas corrientes pedagógicas, dieron un gran impulso a la educación en España. Los métodos activos, el método de proyectos, el aprendizaje en grupo, el aprendizaje por descubrimiento, el aprendizaje cooperativo, la introducción de materiales audiovisuales... estos y otros elementos, están presentes en las diferentes experiencias prácticas concretas que se muestran en los capítulos de la segunda parte de este libro, y evidencian el anhelo de renovación pedagógica al albor de la LGE. Si era necesario

fragar un nuevo modelo de la escuela y educación, era necesario testar y desarrollar nuevas vías, materiales y metodologías. Estas experiencias pueden ayudarnos a comprender el excitante y esperanzador momento que vivieron numerosos docentes de cara a ejercer una cierta libertad e independencia en el desarrollo de novedosas soluciones, justo en un tiempo que avisaba un cambio de paradigma político y de acceso a libertades hurtadas durante décadas. Esta obra colectiva permite visibilizar con claridad ese nuevo estado de las cosas y –si se me permite– de los objetos y materiales nacientes en función a los nuevos modelos y posicionamientos.

Mención a parte merecen el ingente e interesante material (fotografías, ilustraciones, fuentes orales, materiales didácticos, materiales de medios de comunicación y de propaganda...) que en los diferentes capítulos se va desgranando. Dichos productos, entendidos como producciones culturales de la época, generan un discurso susceptible de ser analizado, contextualizado y contrastado, y resultan de suma utilidad para evidenciar el proceso de modernización que trajo la LGE.

Con todo ello, este volumen nos trae a la luz las circunstancias y las prácticas que vinieron de la mano de la Ley General de Educación de 1970, y anima a desarrollar otros trabajos que, partiendo del contexto legal, administrativo y teórico, indaguen en la labor y las experiencias que se desarrollaron por un sinfín de instituciones, docentes y estudiantes durante la década de los 70. Así mismo, estamos ante una excelente obra en la que investigadoras e investigadores encontrarán muchas y sugerentes ideas de cómo utilizar distintos tipos de fuentes (orales, fotográficas, ilustraciones...). En los últimos años, el uso de imágenes está aportando un notable potencial a las investigaciones de carácter histórico-educativo. El uso de estas fuentes, junto a las fuentes orales, ofrecen la posibilidad de generar análisis que profundicen en las percepciones y en las narrativas creadas en un determinado tiempo histórico. Esta obra es, por tanto, se convierte en un extraordinario referente para todas aquellas personas interesadas en basar sus trabajos en el análisis de este tipo de fuentes.

In Memoriam

Rosa Oria Segura



*Perfil laboral y apoyo institucional de la
dirección escolar en cuatro países
de la Unión Europea†**

†Reedición del artículo publicado en 2007 en el número 13 de
la *Revista Española de Educación Comparada*.

ROSA ORIA SEGURA

* Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Educación, Universidad de Extremadura. Este artículo presenta un extracto revisado y actualizado de la Tesis Doctoral de la autora, titulada: *Estructuras legales, administrativas y organizativas para el ejercicio de la función directiva. Los casos comparados de Inglaterra, Francia, Italia y España*, que fue galardonada con el Premio Nacional Pedro Roselló para jóvenes investigadores, otorgado por la Sociedad Española de Educación Comparada.

Resumen

Las circunstancias en que se desarrolla la labor de dirección escolar en España contrastan con la situación que se da en tres países de nuestro entorno más inmediato: Reino Unido, Francia e Italia, donde la profesión de director escolar se perfila como una carrera apetecible y no suelen faltar voluntarios para cubrir los puestos, donde los duros procesos de selección o las condiciones laborales no desaniman tanto a las personas candidatas. La cuestión clave que abordamos en este artículo es qué elementos dentro de la estructura profesionalizante de la dirección escolar favorecen o dificultan su tarea. Nos centraremos en analizar la vertiente de las condiciones laborales de la dirección escolar en centros públicos de enseñanza Primaria y Secundaria en cuatro países que han experimentado cambios al comienzo del milenio, por lo que en estos momentos comienza a verse un primer apunte de los resultados de las reformas impulsadas.

Palabras clave: Sistemas educativos; Dirección escolar; Reino Unido; Italia; Francia; España; Perfil de dirección escolar; Condiciones laborales; Condiciones salariales; Evaluación de la función directiva

Abstract

The circumstances in which are developed the labour of management school in Spain contrast with the situation that is given in three countries of our closer environment. United Kingdom, France and Italy, where headteacher are outlined as an attractive career where always you can find volunteers to cover the places, where the hard processes of selection or working conditions do not discourage so much candidates. The key question that we approach in this article is what elements inside the professional structure of the management school favour or impede its task. We will centre on analyzing the slope of the working conditions of the management school in public centres of Elementary Education and Secondary Education in four countries in which educational systems have lived changes in the beginning of the millennium; at the moment the first signals of the results of the impelled reforms are being seen.

Keywords: Educational systems; Management school; United Kingdom; Italy; France.; Spain; Profile of management school; Working conditions; Pay conditions; Evaluation of the managerial function

«Si hay que resolver problemas sociales, de drogas, de violencia, etc. no puede ser tarea de un docente aislado, sino de equipos y de escuelas. Y esto significa que hay que conceder mucha más autonomía a los centros y más poder a los directores, técnicos con capacidad de liderazgo y de relación interpersonal, como ocurre en la mayoría de los países del norte» (Prats y Raventós, 2005: 20, el subrayado es mío).

Recientemente, al leer en la obra de un apreciado compañero, Francesc Raventós, el párrafo que encabeza este texto no pude menos que sonreírme y recordar las caras de escepticismo de un grupo de profesoras y profesores al oírme decir algo similar en una escuela de verano andaluza en la que impartí un módulo en 1998: el «dar más poder a los directores» suele despertar recelo entre el profesorado, una actitud hacia los cargos que deben ejercer el mando que en cierta medida podría haberse visto aumentada en nuestro país como fruto de amargas experiencias en el pasado de prácticas nefastas de una autoridad mal entendida.

Las circunstancias que rodean la praxis de la dirección escolar en nuestro país, y en los de nuestro entorno europeo, son complejas y no pueden entenderse desde una única perspectiva educativa sino que requieren una aproximación global. Porque las solas definiciones de los distintos niveles y órganos de gobierno y/o participación, con ser elementos vertebradores de primer orden, no alcanzan a explicar las sinergias que configuran la realidad de los sistemas educativos. En la figura de quien ejerce la dirección escolar, sea de modo unipersonal o colegiada, en su influencia en el funcionamiento de cada centro escolar, podemos encontrar claves significativas que parecen resultar de desigual relevancia en el plano teórico educativo que en el práctico e incluso en el político, aspecto este último del que España o Italia son buenos ejemplos, sobre todo en el último lustro.

¿Dónde buscar el quid de la dirección escolar? ¿Es posible hablar de liderazgos sin tener en cuenta el sistema en que se inserta esta figura? Hablamos de un tema palpitante en torno al cual no cesa la polémica: la configuración de un modelo de dirección escolar en el que se combinen la autoridad, el control y la responsabilidad depositada en una o varias personas y que se encuentre sometido a los correspondientes controles en el ejercicios de sus funciones.

La tesitura de quienes ejercen la dirección escolar en España, resulta en numerosas ocasiones muy difícil de sostener desde un punto de vista formal, dado el escaso prestigio que tienen —no ya socialmente, que también, sino entre sus propios colegas docentes— el mínimo margen de maniobra de que disponen para resolver los problemas diarios de la escuela y la situación de desamparo legal en que pueden llegar a encontrarse en el caso de que suceda un incidente grave en su centro que exceda los límites de la escuela y se adentre en el ámbito jurídico¹. Esa negativa situación que se vive se traduce en un hecho innegable: el escaso interés del profesorado español por ocupar el máximo puesto de dirección en una escuela², siendo sólo el 60 % de los directores quienes se presentan como candidatos al puesto³. La situación permanece en el tiempo, como vivamente describen las palabras de Álvarez Fernández:

1 Un caso muy sonado se produjo en la provincia de Huelva en marzo de 2001: un Director de Instituto fue condenado por un «delito de imprudencia» a pagar una indemnización de más de 12.000 euros a un alumno al que, por un accidente en el recreo, hubo que amputarle parcialmente un dedo de un pie. En principio la Junta de Andalucía se autoexculpó en perjuicio del Director y del Ayuntamiento donde se situaba el Colegio. Como consecuencia hubo 183 renunciaciones efectivas de directores en esa provincia y la Junta hubo de rectificar.

2 Tal vez el punto álgido se alcanzó en las elecciones a la dirección escolar de 1996. Cf. De Moya, J. M. (1996) donde aparece un artículo de Sobrado Fernández (1996) que se ilustra con un chiste muy elocuente: se ve a un hombre corriendo en mangas de camisa mientras le persigue otro encorbatado [la «administración»] con un cazamariposas. El primero va gritando: «isocorroo!, ¡iino quiero ser director escolar!!» (sic).

3 Según datos del estudio dirigido por Rodríguez Diéguez, 2002.

«[Todas estas circunstancias] han hecho que la dirección de un centro escolar se reduzca en muchos casos a la mera gestión de anomalías e imprevistos bajo la presión de la Administración que normaliza, controla y exige y el desencuentro con los docentes que un día intervinieron en su elección» (ÁLVAREZ, 2004: 81).

Ante situaciones de ese tipo, que se reconocen en la propia legislación⁴, nos preguntamos si resulta plausible que lo que se viene considerando como un «factor de calidad» en el funcionamiento de las organizaciones escolares, tal como proponen desde 1991 organismos del relieve de la OCDE se vea en este trance. Las sucesivas leyes que se han promulgado en España en la última década⁵ se proponían mejorar la imagen de la dirección, dotarla de contenidos específicos, dignificar su categoría con un sistema de selección que requería formación previa y unos criterios de evaluación de sus funciones, pero muchos nos tememos que las Leyes Orgánicas de 1995 y 2002 no hayan conseguido su propósito. La recién aprobada Ley Orgánica de Educación de 2006 está llamada a hacer cambiar esa dinámica.

Cabe, además, cuestionarnos si, tal como están concebidas las funciones del Director y del Equipo Directivo en España, la figura principal de la Dirección no queda desplazada en la realidad por la de la Jefatura de Estudios, apareciendo el Director como una figura casi testimonial, que en teoría controla y dirige el centro pero que, al delegar la parte más visible y práctica de sus funciones en la Jefatura de Estudios queda, a ojos de sus compañeros, vacío de contenidos.

Todas estas circunstancias contrastan con la situación que se da en tres países de nuestro entorno más inmediato: Reino Unido, Francia e Italia, donde no faltan candidatos para la profesión de director escolar, que se perfila como una carrera apetecible⁶, y donde los duros procesos de selección o las condiciones laborales no desaniman tanto a las personas candidatas. La cuestión clave que abordaremos en esta páginas se refiere a los elementos dentro de la estructura profesionalizante de la dirección escolar que favorecen o dificultan su tarea. Nos centraremos en comparar las funciones y las condiciones laborales establecidas para la dirección escolar en centros públicos de enseñanza Primaria y Secundaria en cuatro países que hasta hace dos años estaban reformando sus sistemas, y cuyos primeros resultados comienzan a verse. No entraremos en la descripción detallada de cada sistema porque excedería los límites de este ensayo y porque sin duda puede ampliarse la información al respecto en los otros artículos que conforman este volumen. Pero sí que es cierto que, desde un punto de vista estructural, para comprender el perfil de la Dirección de un centro, hemos de tener en cuenta el status conferido a la propia institución escolar, y visto desde este ángulo, no son los directores los únicos «culpables» de carecer a veces de rumbo, ya que la escuela actual, una institución con poco más de un siglo de existencia, ha visto discutida una y mil veces sus funciones: la controversia abierta en Europa a finales de la década de los sesenta parece destinada a no tener fin,

4 En el art. 135 de la última Ley Orgánica de Educación aprobada en España en mayo de 2006 se prevé qué hacer en caso de que no haya candidatos a la dirección en un centro, y también en el art. 137 se considera la posibilidad «nombramiento extraordinario» en el caso de que no resulte seleccionada ninguna persona.

5 Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre (LOPEGCE), Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre (LOCE) y Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de 2006, (LOE).

6 Es preciso advertir que en Francia la popularidad del puesto directivo descendió en 1994, ya que en esa fecha sus funciones se tornaron más complejas al tener que atender a la «continuidad educativa» dentro del centro, a las relaciones de la escuela con su comunidad, a la difusión de todo tipo de información que llegase al centro, etc.

y se debate en un doble mandato, como proveedora de mano de obra cualificada para el mercado de trabajo y como lugar de crecimiento personal, sin finalidad mercantilista sino orientada al desarrollo axiológico.

1. Ámbitos de actuación de la dirección escolar

En este marco dicotómico no resulta fácil establecer los ámbitos de actuación, pues cada fin exigiría que la escuela se decantase por un modelo de organización diferente. Si consideramos los tradicionales ámbitos de funcionamiento de un centro (didáctico-pedagógico, administrativo y económico) vemos que en los cuatro países objeto de nuestro estudio al centro concreto se le delegan diferentes cuotas de poder, quedando en manos de las Administraciones superiores (ya sean nacionales, regionales o autonómicas) el resto de las funciones.

Respecto al ámbito administrativo, en el Reino Unido los centros son cogestores con las Autoridades Educativas Locales y la Junta de Gobierno del centro, algo similar a lo que sucede en los centros españoles, aunque aquí con respecto a una administración más amplia: las autoridades autonómicas. Los centros franceses, por su parte, son responsables del funcionamiento administrativo pero según unas normas establecidas en niveles superiores, algo similar a lo que sucedía en Italia, donde antes de 2003 los centros ejecutan las disposiciones ministeriales, si bien la introducción de la «autonomía de las escuelas» en Italia las está acercando cada vez más al estilo anglosajón.

En cuanto al ámbito pedagógico, ha sido el Reino Unido el que ha gozado tradicionalmente de mayor autonomía dentro del marco general a la hora de fijar contenidos, metodologías, etc. En España, con la introducción en 1991 de los Diseños Curriculares Base a raíz de la LOGSE de 1990, se implantó un sistema con la misma filosofía de fondo pero que ha tenido una diferente aplicación. En Francia los centros gozan de autonomía para elegir el método pedagógico, incluir materias optativas, y en Italia cuentan con autonomía para elegir el método y, previa autorización, pueden experimentar diferentes horarios, objetivos o contenidos.

En relación al ámbito económico, los centros anglosajones son responsables directos de la gestión económica de los fondos que les llegan pudiendo incluso determinar las cuantías de las partidas, y en Italia, desde 2003, la autonomía en el ámbito económico se ha visto notablemente aumentada, hasta el punto de poder determinar cuantías para una u otra partida, mientras que en los otros dos casos la autonomía consiste más bien en una gestión de los fondos conforme a una delegación ya prefijada: los centros franceses deben notificar sus presupuestos a la autoridad central, y los españoles gestionan los fondos con una muy escasa capacidad para alterar las partidas que ya les llegan establecidas.

Podríamos afirmar que tradicionalmente los centros del Reino Unido cuentan con una auténtica autonomía económica, a la cual viene a sumarse recientemente el modelo italiano, lo cual, a nuestro juicio, supone un mayor poder de decisión en los otros ámbitos. La supervisión y el buen funcionamiento a nivel administrativo es común a todos los países, y donde se aprecia una cierta variabilidad es en la autonomía pedagógica: los centros del Reino Unido y España (y desde hace dos años Italia) son los que cuentan con mayor libertad en estos terrenos, lo cual hace que nuestro país se aparte⁷ del modelo funcional típico representado por Francia⁸.

7 Y la explicación la encontraríamos en que cuando se aprobó la LOGSE de 1990 en España se hizo una decidida apuesta por el principio pedagógico de comprehensividad anglosajón.

8 El propio Ministro de Educación francés en 2002, Jack Lang, abogaba en la p. 9 del prefacio de los

2. Funciones asignadas a la dirección escolar

Comenzamos nuestra descripción de la figura profesional del Director escolar atendiendo a las funciones que se le atribuyen en cada país y centro. Haremos un brevísimo recorrido agrupándolas en estos tres mismos ámbitos de autonomía que acabamos de señalar, y haremos un cuarto grupo con aquellas que no tienen un encaje preciso en ninguno de ellos. Hemos de señalar que no siempre se reservan las mismas funciones para la dirección de los centros de Educación Primaria o Secundaria, y en parte, se conforman figuras de dirección diferente según la etapa educativa, sobre todo en Reino Unido y Francia y, en menor medida en Italia, hasta el punto de que la mayor o menor diferenciación de sus funciones determina incluso la necesidad de denominarlos de diferente manera según el centro que dirijan⁹.

Podemos hacer un grupo común de funciones que se asignan a los directores de los cuatro países: la «remisión de documentación», el «proporcionar la información» que le sea requerida por las instancias superiores¹⁰, «supervisar» al personal del centro asignarles tareas», así como tomar parte en las «medidas disciplinarias»¹¹ (o de convivencia) son cometidos ampliamente aceptados para la dirección de cualquier centro escolar. Pero hay otras funciones que no se comparten con las mismas atribuciones.

En la Tabla 1 ofrecemos una síntesis de las funciones diferentes otorgadas a los Directores de Educación Primaria y Educación Secundaria¹². Otra consideración que se podría hacer es que sólo señalamos las funciones que se le confieren expresamente y las que «no se le otorgan», aunque ello no quiere decir que si no se otorga exista una prohibición expresa de realizarla.

Es en la gestión del personal donde apreciamos diferencias relevantes, que pueden determinar la influencia real del Director en su centro y que en buena medida ayudan a configurar su perfil profesional. En concreto, creemos que debería estar generalizado el que el Director tuviera voz y voto en la designación del personal de su centro, como sucede en el Reino Unido y, ahora, en Italia¹³. Somos conscientes de que eso podría cho-

diseños curriculares franceses de 2002, *Qu'apprend-on à l'École Élémentaire? Les Nouveaux Programmes*, incluso por «la publicación de una lista de obras de referencia para la iniciación a la cultura literaria y artística» para ser utilizada en la escuela.

9 Recordemos que en el Reino Unido se denominan *Headmaster*, *Headteacher* y *Principal* y en Francia *Directeur d'École*, *Principal* y *Proviseur* a los directores de Centros de Educación Primaria, Educación Secundaria en su primer tramo y Educación Secundaria en su tramo superior respectivamente. En Italia la diferenciación entre *Direttore Didattico* y *Preside* (para directores de Centros de Educación Primaria y Centros de Educación Secundaria) se ha mantenido vigente hasta que en 2001 se ha unificado en los cuadros institucionales de *dirigenza* (dirección pública), al mismo nivel y con las mismas responsabilidades que un directivo de otros servicios de la Administración Pública, por lo que han dejado de valer esas denominaciones y se ha adoptado un único término: *dirigente scolastico*. En España sólo existe la denominación genérica de *Director* para todas las Etapas educativas.

10 Si bien con matices: desde la entrada en vigor de la *Education Act 2005* en Reino Unido los directores no tienen que emitir un informe anual a la Junta de Gobierno de cada centro, sino que pueden sustituirlo por una información *on-line* de «perfil de su escuela»

11 Aunque no en todos los casos con la misma incidencia, y así lo perciben claramente los propios docentes. No es lo mismo tener la posibilidad de influir decisivamente en la permanencia en el puesto de trabajo —como sucede con los directores anglosajones— que tener la capacidad de «recurrir a instancias superiores», como sucede en España o Francia.

12 La distinción es necesaria pues a veces encontramos diferencias no ya de país a país, sino de un nivel a otro dentro del mismo país.

13 En este país el vuelco que se le ha dado con el Decreto Legislativo 165/2001 ha sido espectacular,

car frontalmente con los derechos funcionariales de los trabajadores en los países en que ése es el modelo, pero es una cuestión de gran importancia, pues la cohesión del Claustro, el que todos trabajen para desarrollar un proyecto común, tiene mucho que ver con la capacidad de crear un grupo coherente. Y a veces no es posible, por muchas dotes de persuasión que empleen los directores, si el personal que llega no comparte un Proyecto Educativo de Centro ya establecido, sino que tiene su propia visión de lo que debe ser la educación, y ni está dispuesto a cambiarla bajo ningún concepto ni se siente implicado en ese proyecto.

Otro aspecto sobre el que queremos llamar la atención es la coincidencia entre el Reino Unido e Italia en cuanto a la posibilidad de influir favorablemente en la percepción por parte del profesorado de ciertos complementos o en las posibilidades de formación (lo cual, en cierto modo, representa la cara opuesta y amable respecto a la función disciplinar del personal). Es, sin duda, una importante baza en manos de los directores, que tiene sus riesgos, pero que con los debidos mecanismos de corrección de abusos podría quedar legítimamente en manos de quien debe dirigir un centro y que, como vemos por estos dos países, no es privativo de un modelo educativo «de mercado». Lo que sí es cierto es que, en la medida en que un Director no tiene poder de decisión sobre el personal de su centro, deja de ser un «director» en el sentido más empresarial y se convierte en un «coordinador» de un grupo humano que, se supone, comparte sus mismos proyectos, pero sin capacidad real para poder implementar un proyecto cuando éste tiene detractores.

pues según el art. 4.1. ahora le compete la adopción de todo tipo de medidas administrativas, incluidas las que implican al entorno, así como la gestión económica, técnica y administrativa mediante poderes autónomos sobre el presupuesto, la organización de los recursos humanos, materiales y la organización del control.

Tabla 1.
Funciones diferenciadas del ámbito administrativo

Función	RU		F		I		E		
	1.a	2.a	1.a	2.a	1.a	2.a	1.a	2.a	
Administrativa / Burocrática	Elevar informes	T	T	T	T	T	T	T ω	T ω
	Cambio del <i>status</i> del centro	T	T	☒	☒	☒	☒	☒	☒
	Matriculación	T	T	T	T	T	T	ω	ω
Gestión del Personal	Selección y Contratación	T	T	☒	☒	T(*)	T(*)	☒	☒
	Decide sobre su formación permanente	T	T	T	T	T	T	☒	☒
	Atribuye complementos económicos	T	T	☒	☒	T	T	☒	☒
	Negocia nuevas incorporaciones de profesorado	T	T	T	T	☒	☒	T	T
	Disciplina del alumnado	T	T	T(**)	T	☒	☒	T	T
Gestión de recursos espaciales y materiales	T	T	T	T	☒	☒	ω	ω	
Decisión sobre promoción de alumnos	T	T	☒	☒	☒	☒	N	N	
Confección del reglamento interno	T	T	T ω	T ω	T	T	T ω	T ω	
Elaboración de Horarios y Grupos	T	T	T	T	T	T	ω	ω	
Asignación de profesorado a cursos	T	T	T	T	T	T	T ω	T ω	

Fuente: elaboración propia. Siglas: RU: Reino Unido; F: Francia; I: Italia; E: España. 1.a: Educación Primaria 2.a: Educación Secundaria. T: Función otorgada. ☒: No se le otorga esa función. ω : Función delegada en otros. N = interviene, pero deciden instancias superiores. (*) Cuando son suplencias cortas, no para contratar a un profesorado definitivo. (**) No sólo dentro del centro, sino también en sus inmediaciones.

Sobre las cinco últimas funciones que señalamos en la Tabla 1 observamos cómo en España se delegan sistemáticamente —ya que así lo estipula la legislación— mientras que en el resto de países se mantienen como tareas propias de la dirección. Ello nos da una idea de la medida y tipo de «gestor administrativo» que se establece en cada caso.

Por cuanto atañe a las funciones del ámbito pedagógico, los Directores en los cuatro países tienen funciones de planificación docente, aunque no todos deban impartir docencia directa. Hemos de indicar que allí donde se asume la función docente no suele hacerse a tiempo completo, salvo en los casos excepcionales de escuelas que, por su reducido tamaño, no puedan permitirse prescindir de un profesor. Estrechamente ligada a la función docente se encuentra la de ser el sustituto del profesorado ausente, de modo que observamos una plena coherencia: cuando no se asumen funciones docentes tampoco se asume la suplencia. En el caso de España, la delegación hay que entenderla como una tarea compartida: donde está mejor organizado lo que suele hacerse es establecer unos turnos en función de qué profesor se encuentra libre a determinadas horas, y algunas veces le corresponde también al Director.

Por último, queremos llamar la atención sobre dos funciones que se contemplan expresamente en el articulado anglosajón y que podrían englobarse en un epígrafe de «atención a la diversidad». Nos referimos a las diferencias religiosas y las necesidades educativas especiales. La cuestión religiosa en los otros países se soslaya, cuando no se prohíbe expresamente como se hace en Francia, sin embargo en el Reino Unido se marcan expresamente sus deberes al respecto¹⁴. En cuanto a la atención de las necesidades educativas, un aspecto de suma importancia para las personas que han de recibirla y que a veces puede alterar la vida de un centro, vemos que no se responsabiliza explícitamente a la dirección, quedando más bien en manos de los equipos docentes, de los servicios de orientación, etc., sin que al Director se le encomiende una supervisión directa de la misma —lo cual no quiere decir que no lo pueda hacer, sino que queda a la voluntad y sensibilidad de cada cual—.

Tabla 2.
Funciones del ámbito económico

Función	RU		F		I		E	
	1. ^a	2. ^a						
Ser consultado antes de que se asigne la partida anual al Centro	T	T	⊖	⊖	⊖	⊖	⊖	⊖
Elaboración del presupuesto	T	T	⊖	T	T	T	ω	ω
Autorización de gastos	T	T	⊖	T	T	T	T	T
Cierra contratos de servicios, obras	T	T	⊖	T	T	T	N	N
Capacidad para determinar los gastos (el uso concreto de los fondos)	T	T	⊖	T	T	T	⊖	⊖
Obligación de * rendir cuentas +	T	T	T	T	T	T	T	T
Obtención de fondos por otras vías	T	T	⊖	⊖	⊖	⊖	⊖	⊖

Fuente: elaboración propia. T: Función otorgada. ⊖: No se le otorga esa función. ω: Función delegada en otros. N = interviene, pero deciden instancias superiores.

14 Deberes que se delimitaban ya en la *Education Reform Act*, 1988, Capítulo I, art. 10: el Director tiene la «obligación» de asegurar que todos los alumnos que lo deseen puedan asistir a los cultos religiosos diarios. Se trata del servicio religioso protestante que se desarrolla antes de comenzar las clases. Hace unos años se realizaba en todos los colegios, tanto públicos como privados pero actualmente sólo se lleva a la práctica en algunos colegios privados. El Director está autorizado a llevar este deber tan lejos como se lo permitan sus recursos, por ejemplo, habilitando un lugar especial dentro del centro para que se puedan desarrollar esos cultos, etc.

Las competencias económicas de los directores, que mostramos en la Tabla 2, son las que menos desarrolladas se encuentran en general, y resulta lógico si tenemos en cuenta que éste es el ámbito donde menor autonomía se concede por parte de las Administraciones educativas —a excepción hecha del Reino Unido—. En apoyo de nuestra afirmación destacamos cómo existe una única función coincidente en este ámbito: todos los directores han de «rendir cuentas» de los gastos. Incluso el Director de Educación Primaria en Francia, que apenas tiene asumidas competencias en esta materia por considerársele oficialmente más un gestor pedagógico que un director ejecutivo, debe responder de la gestión de las partidas económicas asignadas a su centro.

Por otro lado, la imposibilidad de poder buscar fuentes de financiación complementarias a los fondos que reciben los centros de los sistemas funcionariales estimamos que supone un grave inconveniente en el desarrollo de una determinada política presupuestaria en el centro. En efecto, a veces la financiación oficial resulta insuficiente, y es un problema no poder contar con fuentes alternativas para destinar, además, ese dinero a las necesidades reales del centro. Es un arma de doble filo, porque también podría suponer una presión extra para el Director, al tener que contentar a determinado patrocinador. Pero creemos que, si se plantease no como la vía de financiación fundamental, sino como un medio de obtener recursos complementarios, con las suficientes garantías de transparencia en el uso de los mismos, podría ser una buena solución para solventar algunos problemas en la escuela pública, sin que ello hubiera de suponer una renuncia a determinados planteamientos del servicio público.

Entre la serie de actividades sin encaje preciso cabe señalar que todos los Directores escolares en los cuatro países y las dos etapas educativas (Primaria y Secundaria) ostentan la representación de su centro, por lo que son quienes se relacionan con el entorno socioeconómico del centro y quienes ejecutan las órdenes colegiadas; sin embargo, otras tareas varían en función de la organización nacional del sistema escolar de modo que así se explica, por ejemplo, que los directores anglosajones de ambas etapas y los directores de Educación Primaria en Francia no sean representantes de la Administración o que no presidan preceptivamente todos los órganos colegiados de su lugar de trabajo.

La función de «orientación al alumnado» que se asigna a los directores anglosajones recuerda a la del orientador español, y concuerda plenamente con esa «atención a las necesidades educativas» que hemos señalado anteriormente como una función específica suya en este país. Creemos que esa atención personal es una buena forma de, si se debe dejar la docencia, no perder contacto con el alumnado ni con la realidad del centro, por lo que debería contemplarse como una alternativa a la función docente. De este modo el profesorado no podría acusar a sus directivos de vivir aislados en una burbuja. Es difícil trazar una línea común entre los cuatro países en cuanto a qué tareas comparte o se reserva el Director. Y es difícil porque ni siquiera en cada país —salvo en España, donde las delegaciones se establecen por ley— se puede establecer una tendencia, pues las diferencias las encontramos muchas veces de una escuela a otra, en función del carácter personal del Director, es una cuestión que va a depender de en qué terreno se mueva más a gusto.

Tan sólo los directores franceses tienen directamente reconocida la función de intervenir en la selección y, junto con los anglosajones, participan en los programas de formación de los nuevos directores.

Como vemos, el elenco de funciones que deben «organizarse» en un centro educativo es sumamente complejo, y en ese sentido, cabría preguntarnos si sería conveniente

eliminar, añadir o sustituir alguna de las funciones actuales del Director en España. Creemos que deben experimentar una remodelación más profunda que la que realmente se ha hecho en las leyes orgánicas de Calidad de la Educación (2002) o de Educación (2006) prestando especial atención a las cuestiones pedagógicas y de gestión de personal, que resultan fundamentales, junto a la autonomía económica, para poder dirigir realmente un centro escolar.

3. La responsabilidad en el ejercicio de la dirección escolar

La atribución de funciones se encuentra indisolublemente unida a la atribución de responsabilidades. En la recién aprobada Ley Orgánica de Educación de mayo de 2006 podemos leer que:

«Las Administraciones educativas podrán delegar en los órganos de gobierno de los centros públicos las competencias que determinen, incluidas las relativas a gestión de personal, responsabilizando a los directores de la gestión de los recursos puestos a disposición del centro» (LOE, art. 123, apdo. 5).

Estamos viendo cómo la diferente concepción de la función directiva entronca con el planteamiento que de la propia escuela se tiene desde los poderes públicos de cada país. En este sentido, la idea de escuela como «servicio», que tan arraigada se encuentra en el Reino Unido e Italia (si bien sólo en el segundo país adquiere un matiz «público» sin fisuras), hace que predomine un tipo de Director que puede llegar a pagar con su cargo un error cometido. Obviamente, en todos los sistemas educativos los directores son responsables, pero el tipo de responsabilidad que se les asigna varía mucho de un sistema a otro, en un arco que va desde el que podríamos considerar un «simple» coordinador pedagógico —Director de Educación Primaria francés— hasta quien tiene que dirigir una auténtica empresa educativa, con muy amplios márgenes de decisión —Director en el Reino Unido—. Italia, con su reciente proceso de descentralización, llega a plantear en su legislación que el Ministro no puede revocar, reformar, reservarse o invadir las competencias de los Directores de la administración pública entre los que se han incluido, recordemos, a los Directores escolares (art. 14.3 del D. Lgvo. 165/2001).

La responsabilidad del Director tiene mucho que ver con la autonomía escolar, con las funciones atribuidas, y con la capacidad para manejar el presupuesto económico¹⁵. En este sentido, Francia y España se podrían alinear en un grupo de países en los que el Director, pese a tener competencias más o menos amplias, dependen económicamente de instancias superiores; Italia estaría en una posición intermedia, cada vez más próxima a Reino Unido, donde los directores, al poder decidir sobre cuestiones económicas tienen una mayor autonomía.

En cualquier caso, sea cual sea la cota asignada por la estructura del sistema educativo, lo que no se puede perder de vista es que el Director nunca puede delegar su responsabilidad —sea grande, mediana o pequeña— totalmente en otros miembros del equipo directivo, a no ser que renuncie por completo a ejercer el control inherente a su

15 Insistimos, en esa variable se encuentra una de las claves de la relevancia o no de una figura de dirección: el poder tener un poder decisivo, un voto de calidad o similar sobre la utilización de fondos económicos, poder de contratación de determinados elementos.

cargo, y esto es algo que difícilmente aceptan administraciones educativas como la italiana o la británica y que, en general, no se acepta en ningún país; es decir, las funciones se comparten, pero las responsabilidades no. Una responsabilidad que puede llegar a ser la civil y penal vigente en cada país y a la que se encuentra sujeto el Director de un centro escolar, debiendo someterse a las leyes vigentes y al reglamento del centro en que ejercen su función.

En España no parece haber esta misma conciencia sobre la «responsabilidad última» del Director. Nos aventuramos a pensar que tal vez pudiera ser porque al tratarse de un cargo eventual se considera que la responsabilidad no atañe directamente a quien casi accidentalmente se encuentra en ese cargo y porque tampoco existe una conciencia generalizada en el profesorado de que están sometidos a una normativa, pues prima la idea de la «libertad de cátedra» frente a la idea de «pertenecer a una institución que se rige por un reglamento aprobado por su máximo órgano de gobierno» y al que deben ajustarse quienes trabajan en el centro.

4. Perfil laboral

Hablar de funciones y responsabilidades en la dirección escolar nos lleva a preguntarnos por cómo se accede a estas funciones, y por las contrapartidas que el puesto ofrece; con estos aspectos podríamos completar un mapa cabal del perfil laboral de este trabajador. En la Tabla 3 ofrecemos una primera aproximación a las condiciones laborales, poniendo de manifiesto los principales elementos relacionados con las distintas formas de acceso a la función directiva: la procedencia y los requisitos exigidos a quienes desean ocupar un puesto de estas características, el procedimiento de selección y quiénes son responsables de llevarlo a cabo. Queremos destacar la peculiaridad observada en el Reino Unido en cuanto a que, pese a haber unos requisitos previos establecidos, no se constituyen en condición *sine qua non*, de modo que puede ser contratada una persona que, sin reunir esos requisitos, presente otras cualidades que la comisión de contratación aprecie como más relevantes para el desempeño en una plaza concreta.

Lo que nos parece altamente singular es el hecho de que en Francia se exija una edad mínima de acceso a la función. Creemos ver en ello un intento de asegurar una cierta madurez en la persona que accede al cargo y que, en el caso de Francia es plenamente coherente con el hecho de que se solicite una «motivación manuscrita» en la que la persona candidata debe exponer por qué aspira al puesto de dirección¹⁶. En el Protocolo sobre Personal de Dirección firmado en 2002 se establece también que debería haber una reducción de la edad de acceso a la función directiva, de modo que se situase en un máximo de 45 años para comenzar a ejercer dicha labor.

16 Es una técnica que nos remite a estrategias de mercado, típicas de los procesos de selección de personal que suelen realizar las empresas privadas, que indica una pretensión de conocer hasta el fondo en lo posible al candidato (no olvidemos que a través de la grafología se descifran rasgos de la personalidad).

Tabla 3.
Pautas generales del acceso a la función Directiva

	Reino Unido	Francia	Italia	España
Tareas	Dirección. Docencia (una o dos clases).	Dirección. Docencia (sólo en Educación Primaria).	Coordinación. Dirección de servicio público.	Coordinación. Docencia (liberación parcial).
Título exigido	Licenciatura.	Licenciatura.	Licenciatura.	Licenciatura o Diplomatura.
Requisitos profesionales exigidos	Experiencia docente. Curso de cualificación específico. Experiencia en cuadros medios de mando (*).	Funcionario de carrera. Antigüedad. Formación inicial.	Funcionario de carrera. Antigüedad. Obtención de la <i>Qualifica di Dirigente</i> .	Funcionario de carrera. Antigüedad. Experiencia docente en ese centro y/o etapa.
Debe tener una edad mínima	No	Sí	Ha dejado de especificarse.	No
Procedimiento de Selección	Baremación de méritos alegados. Entrevista con <i>L.E.A.s</i> .	Oposición nacional. Fase de prácticas. Contrato ministerial.	Oposición por regiones. Se forma parte de una lista. Contrato ministerial «de encargo temporal».	Elección en el centro. Nombramiento por la Administración correspondiente.
Responsable de la selección	<i>L.E.A.</i> o Consejo de Administración	Tribunal <i>ex profeso</i> .	Tribunal <i>ex profeso</i> .	Consejo Escolar del Centro en cuestión (se prevé cambiar a una comisión mixta Administración Centro).
Procedencia de los candidatos en cuanto a profesión y territorio	Director de otra escuela. Profesorado (preferible si no pertenece al centro). Sin relación con la educación.	Docentes. Funcionarios de otros cuerpos. Docentes universitarios. (En cualquier caso, de todo el territorio nacional).	Docentes de todo el territorio nacional, si bien optan por una sola región.	Docentes del mismo centro a dirigir. (si no hay candidaturas internas podría ser externa).

Fuente: elaboración propia. (*) No son imprescindibles ninguno de los tres.

Continuando con la consideración sobre las formas de acceso creemos que es significativo el tipo de documentación que se pide a priori a las personas candidatas a la dirección, que recogemos en la Tabla 4 junto con un mayor detalle del procedimiento de selección.

Tabla 4.
Forma de acceso y Documentación que deben aportar los aspirantes

	Documentación	Forma de acceso
Reino Unido	<i>Curriculum Vitae.</i>	Baremación.
Francia 1.^a	Solicitud (oficial). <i>Curriculum Vitae.</i>	Baremación. Entrevista.
Francia 2.^a	Hoja de servicios. Breve curriculum manuscrito Resultados oficiales de las dos últimas evaluaciones. Ficha de motivación manuscrita. Dictamen de la Administración sobre el candidato.	Baremación. Oposición (examen escrito eliminatorio y oral). Fase de Prácticas.
Italia	Copia de los títulos de su <i>Curriculum Vitae.</i> Impresos de inscripción para la correspondiente solicitud según la Etapa educativa.	Selección por méritos. Concurso de admisión: 2 pruebas escritas y 1 oral con dos partes: debate común de aspirantes y debate individual con tribunal. Periodo de formación (9 meses). Examen final (escrito y oral).
España	Programa electoral de Dirección.	Elección directa por colegas. (en proyecto elección directa en una Comisión mixta administración-centro).

Fuente: elaboración propia

Desde este punto de vista podemos emparejar a los dos países que, aun con sistemas contrapuestos, más han elaborado su modelo de dirección: Reino Unido y Francia. En ambos se solicitan expresamente datos sobre el *curriculum vitae* del candidato siendo en Francia, para la etapa de Educación Secundaria, donde se demanda la documentación más exhaustiva. Italia viene a sumarse en los últimos tres años a esta definición del modelo directivo y, por tanto, intensifica el sistema de selección y los documentos que se deben presentar para ser admitidos. A los Directores españoles no se les exige una documentación tan detallada. Tal vez se deba a que al ser personas que ya están trabajando en el centro se supone que les conocen quienes habrán de elegirlos¹⁷. Sin embargo, destacamos cómo no basta el conocimiento diario, y en apoyo de esta afirmación señalamos cómo, tras una década del sistema electoral en España establecido con la LODE, se estimó oportuno exigir en la LOPEGCE a quienes estuvieran interesados en presentarse

¹⁷ En el art. 133.3 de la nueva LOE de 2006 se establece que para el nuevo procedimiento de selección habrá un concurso de méritos, pero no se especifican baremos ni criterios, que quedan para posteriores reglamentaciones aún no publicadas.

que, al menos, expusieran su «programa electoral», aunque no hay consecuencias si este programa no se cumple.

La forma de acceso al cuerpo, y el hecho de que el Director pueda ser destinado a cualquier parte del territorio nacional o bien deba pertenecer al centro que aspira a dirigir suponen interesantes puntos de vista acerca de cuál haya de ser el rol del Director: el debate sobre si el Director debe ser una autoridad «formal» o un mediador cultural, conecedor de los problemas humanos del centro y de como tratar a los diferentes miembros para resolver conflictos humanos, parece decantarse hacia esta segunda postura. Pero el problema de la autoridad del Director subyace aún en muchos casos. Por ejemplo, en España el Director puede verse ligeramente coaccionado a la hora ejercer su Jefatura sobre el personal, puesto que puede verse obligado a enfrentarse a los mismos que lo han elegido¹⁸, o a personas a las que le unen lazos de amistad¹⁹. Se da la circunstancia de que los profesores españoles preferirían que fuera tan sólo el Claustro (órgano colegiado de los profesores de un centro) quien lo eligiera, para evitar «interferencias» de los otros sectores de la comunidad educativa²⁰, y así se recoge en los últimos informes del Consejo Escolar del Estado²¹, donde se puede leer la siguiente recomendación a propósito del sistema de selección mediante comisión mixta Administración-Centro escolar:

«El Consejo Escolar del Estado pone de manifiesto la pérdida de autonomía organizativa y de gestión de los Consejos Escolares, al no poder elegir a los directores de los propios centros, por lo que insta al MEC a modificar la actual regulación para devolver a la comunidad educativa de cada Centro el derecho a la elección de su Director o Directora» (CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO, 2004: apdo. 5.2).

Es interesante la diversa consideración que adquiere en Italia y en Francia la existencia de una «bolsa» de directores: mientras que en Italia la denominada *graduatoria* (lista de espera) sirve para ir nombrando por estricto orden a quienes aparecen en ella, en Francia las Listas de Aptitud para aspirantes a la dirección en Educación Primaria no establecen un derecho de precedencia para elegir puesto, ya que es algo que queda totalmente a la discreción del Ministerio Nacional de Educación, a través de sus servicios de Inspección.

Siguiendo lo que podríamos considerar un recorrido mental por la profesión docente, una vez que se ha accedido al puesto por alguna de las vías anteriormente señaladas, vamos a abordar las condiciones generales de ese trabajo que se ha logrado. Resumimos esas condiciones laborales en la Tabla 5.

18 Si bien esto cambiará en un futuro próximo: de hecho, en el art. 133 de la LOE de 2006 se indica que «La selección del director se realizará mediante un proceso en el que participen la comunidad educativa y la Administración educativa» y que, como ya hemos dicho, la selección se efectuará mediante concurso de méritos. La comisión que ha de valorar los méritos estará compuesta, según reza el art. 135, por «al menos» un tercio de profesorado del centro y un tercio de miembros del Consejo Escolar, siendo los restantes representantes de la Administración.

19 Resulta muy gráfica la disyuntiva que planteaba en 2002 la revista *Direction* del principal sindicato de dirección francés, el SNPDEN: cuando llega el aislamiento profesional del director, éste corre el riesgo de verse atrapado entre «ser eficaz o ser simpático».

20 Según la investigación realizada por el profesor Luis Sobrado Fernández, de la Universidad de Santiago de Compostela, en 1996.

21 Cf. Apdo. 5.2. de los Informes: *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 2002/2003* e *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 2003/2004*.

Tabla 5.
Condiciones laborales generales

	Reino Unido	Francia		Italia	España
		1.a	2.a		
Tipo de contrato	Privado - L.E.A.s	Funcionario estatal		Funcionario estatal	Funcionario autonómico
Tiempo de Dedicación	Completo	Parcial	Completo	Completo	Parcial
Tiene un estatuto particular	Sí	No	Sí	No	No
Pertenece a un cuerpo específico	No	No	Sí	Sí	No
Debe haber ejercido en el mismo nivel educativo	No	No ¹		Sí	Sí
Poseer una titulación para acceder al cargo	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Recibe una formación inicial	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Tiene poder jerárquico sobre el profesorado	Sí	Sí	Sí	Sí	No
Remuneración en función del tipo de escuela	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Tiene ventajas extras ligadas a su función	Ya de por sí es diferente	Sí ³	Sí	No	No
Movilidad territorial en el puesto	Si cambia de trabajo	No	Sí ⁴	Sí	No
Posibilidades de promoción	No ⁵	No	Sí ⁶	Sí ⁷	No ⁸
Es un cargo vitalicio	No ⁹	Sí	Sí	No ¹⁰	No ¹¹

Fuente: elaboración propia. 1: Proceden del cuerpo docente, pero no es el único / 2: No es obligatorio, aunque se valora / 3: Vivienda / 4: Obligatoria / 5: Cambio a un colegio de categoría superior / 6: Movilidad institucionalizada / 7: Como cualquier otro alto funcionario / 8: No en su categoría; la única posibilidad es promocionar a Inspector / 9: En principio, depende de un contrato de trabajo / 10: Ahora se trata de un «encargo ministerial» / 11: Hasta un máximo de 12 años continuados en el mismo puesto en la LOPEGCE, se prevé en la LOE que también se pueda establecer un tope.

Una de las primeras estimaciones que pueden hacerse al contemplar esta tabla es que la existencia de un status diferenciado para el profesorado no tiene por qué llevar aparejada la pertenencia a un cuerpo específico. Cuando decimos que en el Reino Unido no se pertenece a un «cuerpo», nos estamos refiriendo a un cuerpo funcional, pues resulta claro que su contrato es diferente del que se le hace al profesorado. En Italia pertenece a un cuerpo específico si lo consideramos respecto al profesorado, pero no respecto al conjunto de puestos directivos de la Administración Pública. Y justo por haberse unificado su papel, el carácter vitalicio en el puesto de dirección escolar en Italia ha cambiado con la reforma configurada por el Decreto Legislativo de 2001 y la *Legge 145/02*, con lo que

ahora se trata de un «encargo» con una duración inicial de entre dos y siete años con posibilidad de ser renovado a su término o revocado antes de tiempo en caso de incumplimiento de sus labores. Esta disposición se ha puesto en tela de juicio por lo que atañía al dirigente escolar en 2003²², pero finalmente se mantiene.

La exigencia de haber sido docente antes que Director se concreta en los tres países de corte funcional. Ciertamente, creemos que el haber vivido previamente las situaciones cotidianas ayuda a comprender acciones y estrategias que tal vez desde el punto de vista organizativo formal resultarían incomprensibles. Por otra parte, no desestimamos las posibilidades de renovación de ideas y enfoques que supone el hecho de incorporar a la escuela a personas procedentes de otros ámbitos. En cierto modo, también Francia admite a personal no docente, aunque deben estar entonces relacionados al menos con el funcionariado público, es decir, con diversas vertientes de la realidad escolar.

Por otra parte, el modelo francés e italiano se van asemejando cada vez más en cuanto a que, tras exigir ambos la superación de una oposición de similares características, la formación inicial de los directores noveles se cuida de modo especial: en Francia se entiende tradicionalmente incluso como una parte más del proceso de selección, y hacia un modelo similar se ha virado en Italia desde 2002, con un curso-concurso selectivo²³ que incluye ese período formativo. En España se trata, más que de una formación inicial ya «en servicio» de una formación previa al acceso que se acredita tras la obtención de un certificado cuyo valor está en función del propio prestigio de la entidad que lo emite (habitualmente, un organismo de capacidad reconocida por la Administración pública, como pueden ser las Universidades).

Sobre las condiciones laborales resulta difícil establecer pautas comunes en cuanto a la movilidad y la promoción, pues dependen de otros factores extraeducativos. La promoción se entiende de forma diversa en cada lugar; así, mientras en el Reino Unido para promocionar se cambia de trabajo, en Francia se encuentra establecido un sistema de promoción por concurso, algo que también es posible en Italia. En cualquier caso, las medidas de promoción corresponden a un ascenso en la carrera profesional, por tanto, como en España la dirección escolar no se constituye en profesión, no debe extrañarnos que tampoco se contemplen medidas especiales de promoción.

Hemos dicho que generalizar en este tema es difícil, pero no imposible. Una característica común es que allí donde se profesionaliza la figura directiva observamos que adquiere una superioridad jerárquica que no se produce en España, donde no existe esa profesionalización. Sin embargo, tener «poder formal» sobre el profesorado y demás personal no es la panacea: los directores de todos los niveles y países desean modificaciones en su puesto, en las funciones que realizan, en su capacidad de influir sobre sus supuestos subordinados, etc.

Sobre las dos últimas filas de la Tabla 5 realizaremos aún un último comentario: encontramos una gran disparidad de criterios en cuanto a la permanencia en el centro. En efecto, mientras que en Reino Unido e Italia los directores asumen un puesto de trabajo sujeto a contrato en un mismo centro y, su permanencia en el centro depende del acuerdo de ambas partes, en Francia se exige como condición indispensable la rotación de los directores por varios centros (en especial, para quien aspire a dirigir centros de

22 El Consejo de Estado italiano, por medio de *parere n. 529/03* emitido en la Asamblea de la Comisión Especial de Empleo Público del 16 de octubre de 2003, acordó con el Ministerio que dicha disposición no sería de inmediata aplicación a los directores escolares por ser incompatible con normativas precedentes de superior rango.

23 Cf. Art. 3.5 de la *Legge 145/2002* que sustituye al art. 28 del Decreto Legislativo 165/2001.

Educación Secundaria). Este último caso aporta una óptica diferente desde la que discutir la conveniencia de un Director estable, experimentado, conocedor de la comunidad educativa, pero que también puede encontrarse demasiado asentado en su centro —con el riesgo de limitación de perspectivas que puede llegar a implicar—.

En cuanto a la retribución, hemos querido darle un trato separado por considerarlo un aspecto importante que merece que se le preste una atención específica. Recordemos que en el Reino Unido la remuneración es variable según el contrato, y en ella influyen situaciones como el grado de conflictividad de un determinado centro. En los otros tres países, la Administración pública tiene en cuenta las dimensiones de los centros para fijar tramos salariales, que constituyen bien la mensualidad completa o bien, como en el caso de España, un complemento sobre el sueldo que viniera percibiendo como maestro.

El salarial es uno de los incentivos más palpables que pueden indicarnos el grado de prestigio de que goza una determinada ocupación. A continuación presentamos a título ilustrativo la comparación de los salarios que percibían a comienzos de 2000 los directores en los cuatro países que venimos investigando. Dadas las oscilaciones que existen entre salarios hemos estimado oportuno incorporar en la Tabla 6 dos datos que ayuden a comprender las cifras: uno relativo al número de horas a que corresponde el salario indicado y otro totalmente ajeno al mundo educativo, el salario medio en cada país, para poder equiparar los salarios con los correspondientes niveles de vida de cada país²⁴. Hemos de tener en cuenta que estos salarios que ofrecemos son un valor medio para centros de tipo medio (de entre 15 y 20 aulas), y que, por tanto, como ya hemos indicado, pueden aumentar o disminuir según las características del centro y las condiciones personales (antigüedad, contrato negociado, etc.). Hemos de tener también presente a la hora de considerar si la percepción económica es adecuada que en los tres primeros países los directores ejercen como tales a tiempo completo. Por otra parte, en Reino Unido las diferencias de salario existentes entre prestigiosas ciudades como Cambridge y otras como Cardiff o Birmingham pueden rozar los treinta mil euros al año, y en Francia el complejo sistema de categorías funcionariales hace que la carrera profesional pase por tres escalas diferentes cada una de las cuales puede llegar a tener diez u once clasificaciones distintas con un sistema de bonificaciones que puede llevar a diferencias de hasta once mil euros, por lo que en estos dos países resulta extremadamente complejo establecer una media.

24 Los datos económicos proceden de las siguientes fuentes: el salario mínimo interprofesional español del art. 1. del R.D. 2065/1999, de 30 de diciembre (B.O.E. de 31-12-1999); el salario medio francés, de la Note de Service n.º 2000-121 (B.O.E. n.º 31, 7-IX-2000); el salario medio anglosajón, de información proporcionada por la Cámara de Comercio Británica en España; y para el salario medio italiano, información del *Ufficio Commerciale* de la Embajada de Italia en Madrid. Del Banco Central Europeo <www.ecb.int> hemos extraído los siguientes cambios monetarios: 1 euro = 6'56 francos = 1.936'27 liras = 166'386 pesetas. En enero de 2000 el cambio de la libra esterlina era de 1 libra = 0'618 euros.

Tabla 6.
Condiciones salariales y dedicación semanal medias en 2000

	Salario mensual	Dedicación semanal	Salario medio
Reino Unido	5.833,50		1.083,33
	3.600,82	55,7 h a 61,7 h A Tiempo Completo	668,72
Francia	33.000		7.101,38
	5.030,49	60 h a 40 h(*) A Tiempo Completo	1.082,52
Italia	3.261,793		2.500.000
	1.684,57	36 h A Tiempo Completo	1.291,14
España	70.000		70.680 (**)
	420,71	15 h A Tiempo Parcial	424,80

Fuente: Elaboración propia. (*) Aunque puede variar por ambos extremos la mayoría se encuentra en ese rango. (**) En este caso utilizamos el salario mínimo interprofesional por ser un trabajo a tiempo parcial.

La cantidad indicada para España es un complemento que se suma al salario que ya se percibe como maestro, y las horas indicadas corresponden a su liberación a tiempo parcial. En Francia también reciben un complemento que viene a sumarse al salario que ya recibían como docentes, aunque pasen a dedicarse a la dirección a tiempo completo²⁵.

En función de todo lo que venimos viendo sobre el perfil laboral del Director resulta difícil afirmar de modo tajante qué requisito habría que priorizar como básico para las candidaturas a la dirección de centros escolares en los cuatro países objeto de estudio. De lo que sí estamos convencidos es de la necesidad de que sea una persona que conozca de forma directa el funcionamiento de las escuelas en general y de la que habrá de regir en particular, y que conozca también el funcionamiento de otros tipos de instituciones, por la amplitud y diversidad de miras que le puede otorgar, y porque necesitará contactar con esas otras instituciones que tienen su propia lógica.

En cuanto a las modalidades laborales y al ámbito territorial que debe cubrir, creemos que, en principio, no se debería limitar la movilidad de los aspirantes, pues las escuelas no pueden permitirse el lujo de perder la oportunidad de contar con un buen profesional de la dirección sólo por el hecho de que no pertenezca a una determinada zona de adscripción. En ese sentido, consideramos un acierto la introducción en el procedimiento de selección, tal como se establece el artículo 135 de la LOE, de la posibilidad de valorar las candidaturas de otros centros si en el que se está dirimiendo la selección no hubiera candidatos adecuados.

La formación previa es indispensable, sería más conveniente exigir no tanto una serie de cursos como la demostración palpable las capacidades de gestión, pues la realidad se aleja a veces de lo que teóricamente debiera ser, y a veces personas con un gran currículum teórico encuentran dificultades para descender a las nimias cuestiones cotidianas que configuran también parte de la tarea directiva. Nos decantaríamos por un modelo de

25 Además, en Francia es norma que un funcionario que cambia de ocupación pero sigue siendo funcionario nunca puede percibir un salario más bajo que el de su anterior ocupación.

Director como miembro de un cuerpo profesional independiente de la docencia, con un perfil de dirección que no olvidase ni la faceta de «experto en educación» ni la de «líder» con capacidad de cohesionar al grupo.

Respecto al tipo de incentivos más adecuados para animar a los profesores a aspirar a este órgano de gobierno unipersonal, estimamos que no basta con el monetario, pues sería reducir de un modo simplista la amplia y rica gama de motivaciones personales. En el Reino Unido y España se podría también incluir la posibilidad de solicitar nuevos destinos más acordes con las preferencias personales, como de hecho se encuentra ya institucionalizado en Francia e Italia. Eso sin contar con la posibilidad de configurar el propio horario de trabajo, como sucede en Italia.

5. Evaluación

Conferir importantes funciones y responsabilidades a una determinada figura, el proponer unas determinadas condiciones laborales ventajosas inevitablemente lleva a pensar ante qué tipo de controles debe situarse esa figura. La evaluación es uno de los temas más controvertidos que puede entenderse de dos modos: como una fiscalización con consecuencias positivas (o negativas) o como una reflexión conjunta con instancias superiores para lograr una optimización del trabajo que se ha de realizar. La práctica de los cuatro países estudiados revela que, cuando se establece un modelo «elaborado» de evaluación se procura una evaluación formativa, mientras que, donde se considera un mero trámite, esa vertiente se ve descuidada. Como elemento de síntesis resumimos en la Tabla 7 las características del sistema de evaluación de en cada país.

Consideramos interesante señalar que la evaluación es uno de los aspectos más lábiles de entre todos los que estamos considerando en esta síntesis comparativa. De hecho, los tres modelos continentales se encuentran en fase de cambio desde mediados de 2000. Concretamente, Francia elaboró a finales de 2000 un nuevo sistema cuyos resultados tras su puesta en práctica no despiertan especiales inquietudes entre el personal de dirección, tal como se desprende de una macroencuesta publicada por uno de los más importantes sindicatos de personal directivo, el SNPDEN, en 2004.

Italia comenzaba también en 2000 a plantear un modelo experimental de evaluación que se ha materializó en la Nota Ministerial del 7 de noviembre de 2003 y cuya puesta en práctica supone una radical innovación respecto a lo que se venía haciendo. En esencia consistiría en una doble evaluación de seis áreas de desarrollo profesional del Director, a cargo inicialmente de un funcionario «de primera instancia» de un organismo independiente, el que debe ayudar al Director a autoevaluarse y a mejorar la calidad de su escuela y de su propia actuación, y una segunda fase, decisoria, a cargo del Director Escolar Regional (cargo de la Administración pública). Los resultados de esta evaluación habrían de tener tres grados: necesidad de mejora, suficiencia y excelencia.

Las posibles respuestas que cada uno de los cuatro países buscan para solventar la evaluación de sus directivos escolares entroncan con la diferente responsabilidad y consideración otorgadas por parte de las respectivas Administraciones educativas a la figura del Director. De este modo, en el Reino Unido la Administración no establece un «control» sobre los directores en el sentido de que no forman parte de ella, dejando en manos de los más directamente afectados la valoración del ejercicio de la función directiva. No obstante, en la línea emprendida ya hace unos años de dar unidad al desempeño educativo se está trabajando en el curso 2005/06 con la figura del «socio de

mejora de la escuela» (*School Improvement Partners, SIP*) que, de algún modo, podríamos considerar como una figura cuyo papel está a medio camino entre la evaluación y la ayuda al Director escolar para que sea capaz de trazar planes de mejora para su escuela en concreto. Lo nombran las Autoridades Educativas Locales de entre los inspectores del OFSTED²⁶, y a ellas deben dar cuenta de su trabajo y, dentro de los márgenes de confidencialidad legales, informar de lo detectado en las escuelas asignadas, cuáles son los centros que llevan a cabo un proyecto compartido y dónde se encuentran los focos de problemas. Junto a esta nueva forma de control, la participación de miembros del tradicional cuerpo de inspectores (que trabajan en campos paralelos y no deben cruzar ciertas informaciones) responde a un intento de asegurar, no obstante, un cierto control sobre el proceso evaluador y sobre los propios directores.

En España aún no se ha materializado el cambio, pero, tras la Ley de Calidad de 2002, en la Ley Orgánica de Educación de 2006 se menciona el «reconocimiento de la función directiva» (art. 139), y en el que, curiosamente, sólo se especifican las consecuencias de una valoración positiva, pero no se alude a la posibilidad de recibir una valoración negativa²⁷.

En casos como el francés la Administración se asegura un control «extra» sobre el sistema educativo a partir de sus habituales inspecciones. Pero no podemos entender que el modelo de evaluación francesa sea fiscalizador. De hecho, tal como se plantean desde la década de los noventa las entrevistas tenían un carácter formativo, de ayuda al Director para que detectara sus propios puntos fuertes y débiles. En el modelo evaluador que se plantea a raíz del Protocolo de noviembre de 2000 esa faceta formativa es aún más clara, como se muestra en la posibilidad de concretar el compromiso de actuación —que a su vez servirá de guía a los posteriores criterios de evaluación—. Es decir, el mandato del Director queda vinculado a un proyecto concreto de actuación cuya posterior evaluación determina la continuidad del Director.

Sobre el sistema de evaluación aplicado en España hemos de hacer una misma objeción: la escasa incidencia real que tienen sus resultados. De hecho, en la década que lleva activo el sistema de evaluación que propuso la LOPEGCE de 1995 no se han conocido casos de directores evaluados negativamente en España: los peores resultados que cosechan son la puntuación mínima para «aprobar» la evaluación, con lo que en vez de ser realmente una evaluación «formativa» queda en puro trámite. En parte, eso explica que tampoco se arbitren canales específicos de reclamaciones: no son necesarios, pues el resultado «satisface» siempre a los evaluados. Creemos esta situación supone una grave disfunción, pues una evaluación sin un propósito y una base definida no tiene sentido en sí misma. No abogamos ni por ejercer fiscalizaciones gratuitas ni por realizar complacientes autojustificaciones, sino por emprender un camino de evaluación formativa que verdaderamente sirva para llevar a la escuela a un mejor funcionamiento a través de la mejora de la actuación de sus directivos.

26 *Office for Standards in Education (O.F.S.T.E.D.)*: Oficina para el Control de los Niveles Educativos. Es un Departamento no ministerial que funciona independientemente del Ministerio de Educación.

27 De hecho, si se detecta el incumplimiento grave de las funciones inherentes al cargo de director para su revocación se hace necesario incoar un expediente y que en el proceso intervengan la Administración pública, el Consejo Escolar del centro y el propio interesado (art. 138 de la Ley Orgánica de Educación de 3 de mayo de 2006).

Tabla 7.
Sistemas de evaluación de la función directiva

	Reino Unido	Francia	Italia	España
Obligatoria	Sí	Sí	Sí	Sí
Órgano Evaluador	L.E.A. o Junta de Gobierno del Centro.	Administración educativa.	Inspección Administrativa	Inspección Educativa.
Evaluadores	Director experimentado Miembro de la L.E.A. SIP, inspectores especiales de la LEA.	Rector. Inspector. Evaluadores externos.	Inspectores (los sindicatos reclaman que puedan ser también los propios directores).	Inspectores.
Objetivo	Reconocer logros. Desarrollo profesional. Guía para quien tenga dificultades. Ayudar en la gestión de los centros.	Hacer reflexionar al Director sobre su trabajo. Identificar necesidades de formación. Promoción.	Mejora de la escuela. Valoración de la actuación concreta del Director.	Valorar la actuación de los órganos unipersonales.
Procedimiento	El órgano evaluador nombra una comisión de 2 personas. La Comisión observa directamente y entrevista al evaluado. La Comisión elabora un informe.	Remisión al Director de unas fichas preparatorias referidas a documentos administrativos. Entrevista personal con el Director evaluado. Elaboración de un informe que contiene propuestas concretas de futuro.	La Delegación Provincial nombra un equipo. El equipo realiza un informe.	No existe un protocolo definido. Los inspectores elaboran un informe basado en su conocimiento directo de cada situación.
Periodicidad	Bianual.	Trienal Cuatrienal.	Anual.	Al término de cada mandato.
Carácter	Formativo.	Formativo.	Administrativo y formativo.	Administrativo.
Efectos Prácticos	Sus resultados no pueden usarse para procesos disciplinarios o de despido.	Promoción. Traslados.	Obtención de una calificación de: – Debe mejorar. – Suficiencia. – Excelencia.	Positivos: se consolida el complemento económico. Negativos: no consolida el complemento y pierde la acreditación
Posibilidad de reclamación	Sí	Sí	Sí (cauces administrativos).	No se especifica

Fuente: elaboración propia

6. El compromiso de la administración educativa con la dirección escolar

Terminamos con una última consideración imprescindible para completar el perfil laboral de la figura de Dirección: ¿con qué apoyo cuenta realmente un Director escolar? ¿Está respaldado al cien por cien por la Administración que lo nombra? Observamos una desproporción entre las responsabilidades de toda naturaleza que han de asumir y los medios de acción de que disponen. Estimamos que este problema afecta, sobre todo, a los países donde la dirección escolar depende de una estructura burocrática, que funciona con una lógica diferente y menos ágil que la que necesita un centro escolar. Y el problema es, justamente, que la mentalidad burocrática se impone y se acaba reproduciendo a escala, con todos sus tics. Los apoyos también deberían entenderse como una mejora de las condiciones en que desempeñan su trabajo, con una adecuada dotación horaria, de medios materiales y humanos, etc.

Somos conscientes de la complejidad de los problemas y de la necesidad de respetar el equilibrio entre todos los actores que conforman el sistema educativo. Los «apoyos» que pudieran suponer la dotación a nuestros directores españoles de mayores capacidades de gestión tienen grandes posibilidades de chocar con la desconfianza de los «gobernados». Frente al miedo a que el Director asuma estilos autoritaristas impropios de sociedades democráticas se podrían organizar buenos mecanismos de inspección de la Dirección, eficaces, directos, que permitieran atajar abusos y favoreciesen mejores cauces para el ejercicio de la función directiva, es decir, se podría introducir un cambio en la visión de la dimensión evaluativa de los directores, para que fuese no sólo un medio de conseguir «puntos», sino que se convirtiese realmente en un apoyo, en una asistencia técnica que recibiesen los directores en el ejercicio de sus funciones.

Otra forma de apoyar la función directiva sería la vinculación de los mandatos a proyectos concretos de actuación, cuya posterior evaluación determinaría la continuidad del director. Estimamos que la *Lettre de mission* francesa introducida en este país a raíz del Protocolo es una idea de gran interés, adaptable tanto a los modelos con un mayor herencia burocrática y centralista como a los más descentralizados. Se trata de un documento resultante de la primera fase de evaluación tal como se establece en el Protocolo del Personal de Dirección publicado en 2002: el Director del centro, su Adjunto y su Gestor —si es necesario incluso con ayuda de expertos internos y externos— establecen un diagnóstico de la situación del centro, con sus puntos fuertes y débiles, las tendencias evolutivas en su funcionamiento, los futuros ejes de actuación, etc. Este diagnóstico, emitido por el Director, se somete a validación por parte del Rector de la Academia en que se encuentra el centro y se convierte en la base para una Carta de Misión que precisa unos objetivos concretos que habrán de guiar la acción personal del Director en los siguientes tres o cuatro años. Aunque no es un «contrato» formal, al menos significa el establecimiento claro para todas las partes de las bases de trabajo extraídas de la observación de la realidad en que se va a desarrollar, con unas garantías de supervisión por parte de la Administración. Se podrá aducir que el «programa de dirección» que la LOPEGCE estableció por primera vez y que se ha mantenido en las sucesivas leyes orgánicas españolas se parece un poco, a esa «carta de misión», pero hemos de reconocer que el rigor de estos programas es mucho menor frente al que se plantea en la «Carta». Un aspecto que sí consideramos relevante —y que ya se ha denunciado en Francia— es que, sea cual fuere

la denominación que finalmente adoptase, el documento que prefijara la actuación del Director para una realidad concreta debería ir acompañada de unas medidas precisas de financiación u otra clase de apoyo logístico, para que no quedaran en simples declaraciones de intenciones. En definitiva, se trataría de que los directores tuvieran un auténtico proyecto de dirección y de que fuera capaz de transmitirlo a la comunidad, de trabajar en estrecha colaboración con sus miembros para desarrollarlo. Si no, todo intento de que el Director dirija su centro está condenado a fracasar de antemano o, en el mejor de los casos, a presentar importantes disfunciones.

7. Conclusiones

Venimos dedicando este artículo a la figura del director escolar por ser una figura relevante en los tres países de nuestro entorno y también en el nuestro, puesto que, si miramos detenidamente la legislación española de la última década vemos que el único órgano, tanto colegiado como unipersonal, para el que se detalla no sólo el modo de selección y funciones, sino también de evaluación de sus funciones y para el que se determina una serie de requisitos previos de acceso es para el Director.

En nuestro estudio hemos visto cómo, en general, parece haber un consenso más teórico que real en cuanto a los ámbitos de actuación y funciones otorgadas. El problema residiría en la fuerte disociación entre las disposiciones «oficiales» por una parte, y los estudios educativos y la realidad escolar por otra. Sin embargo, es posible establecer algunas tendencias, e incluso inconsistencias dentro de cada perspectiva. Observamos que a mayor influencia funcional existen dos poderosas trabas administrativas que dificultan la labor de gestión en el centro desde el punto de vista «ejecutivo»: el escaso poder económico y el escaso control sobre el personal a su cargo, si bien no en todos los países se da con la misma intensidad.

Resultaría esencial que quienes ejercen la dirección escolar en sistemas típicamente funcionariales tuvieran poder para recabar fondos complementarios y para poder destinarlos a lo que realmente hace falta. Somos conscientes de que esta cuestión levanta ampollas porque los fondos públicos deben emplearse con la mayor transparencia en aquellos fines para los que se otorgan y porque el propio profesorado suele recelar de que la dirección pueda asignar presupuestos dentro del centro a su libre albedrío. Pero la cuestión debería enfocarse desde otra perspectiva: un Director, es decir, una persona a la que se haga responsable del funcionamiento de su «unidad», debería tener capacidad para decidir estrategias y utilización de todo tipo de recursos. Ello no quiere decir que actúe sin ningún tipo de control, pero sí que debe poder tener, como tantos otros directivos (también de otras áreas de las administraciones públicas, y así lo empieza a entender Italia), la capacidad de organizar los recursos económicos para lo que verdaderamente va demandado la realidad concreta de los centros. Dado que el modelo español responde al tipo funcional, la cesión de este tipo de competencias a los directores escolares no sería muy distinta, ni tendría que estar sometida a controles distintos a los que se somete a una Jefatura de Negociado, por ejemplo.

En cuanto a la gestión del personal, es otro asunto de capital importancia que afecta a los modelos funcionariales. En España es lacerante la situación en que a veces se encuentran las escuelas, donde no se suelen cubrir las bajas laborales a no ser que se acumulen varias en el mismo centro, y donde poco se puede hacer cuando se trata de personas que, deliberadamente, están incumpliendo su trabajo —retrasos en el comienzo de la jornada

o ausencias injustificadas, bajas laborales excesivamente frecuentes— ante las que los Directores sólo pueden esperar a que la Administración decida tomar cartas en el asunto. No es tampoco infrecuente observar en nuestro país casos en que un profesional docente interino realiza una labor extraordinaria que ha de dejar a medias porque al cabo de unos meses o al siguiente año se le renueva el contrato pero para una plaza diferente, sin posibilidad de que el Director le pueda reclamar, porque, según el sistema funcional, «no le toca» volver a ese centro. Sería interesante debatir sin miedos hasta que punto se debería permitir a los directores tener voz y voto en la designación del personal, porque la naturaleza de la actividad que se desarrolla en las escuelas no permite su reposición, y se obliga a la dirección a arbitrar todo tipo de medidas excepcionales. En realidad, gestionar una organización tan compleja como las escuelas no permite intercambiar profesionales como si fueran fichas de dominó, y el problema es que, desde la Administración, eso es lo que se suele hacer y lo que se exige al Director que haga.

Respecto a otras de las funciones más discutidas de los Directores, la necesidad de que impartan docencia, creemos que será difícil llegar a una conclusión definitiva acerca de su conveniencia. Se trata de un dilema no resuelto en ninguno de los cuatro países. Los directores de cuerpos separados se inclinan a entender que su labor es gestionar los recursos de la escuela, lo cual no les permite ocupar un tiempo en la enseñanza; pero al mismo tiempo también reconocen que es importante ser capaz de demostrar a los profesores habilidades prácticas en el trabajo en clase y permanecer en contacto con los problemas reales de las aulas.

Creemos que si una persona se dedica realmente a la dirección de un centro en todas las facetas que se le encomiendan, no puede simultanear esa labor con la docencia, pues va en detrimento de ambas cuestiones el que a la ya de por sí absorbente dirección se le añada la docencia, que exige preparación, conocimiento del funcionamiento del grupo-aula, adecuación de los métodos didácticos año a año. Por lo tanto, estaríamos a favor de que el Director se dedicara en exclusividad a su trabajo, aunque, eso sí, habiendo ejercido previamente la labor docente para que pueda comprender las dificultades que se derivan de ella, y sin que el trabajo de Director se convirtiera en una especialidad que lo alejara del contacto con el alumnado y el profesorado. Entiéndase que no estamos defendiendo la idea de un «gestor aséptico» sino que compartimos ampliamente la apreciación de Gairín Sallán²⁸ según la cual la especialización y la profesionalización no debe identificarse necesariamente con la existencia de un «cuerpo administrativo» de directores, ni tiene por qué implicar la asunción de presupuestos autoritarios.

Respecto a la responsabilidad, creemos que se debe exigir que corra pareja al traspaso de poderes. Lo que es inconcebible es que se pida responsabilidades a las personas por cuestiones que no están bajo su control. Así se comprende la sensación de insatisfacción reinante en los dos países cuyo sistema funcional resulta más esclerótico: Francia y España. En cualquier caso, la sensación de poder, de autoridad y de responsabilidad se torna a veces escurridiza y se encuentra muy matizada por el hecho de que la escuela vaya bien o mal. Por lo general, mientras peor vaya, más sensación tiene el Director de que hay muchas cosas que escapan a su control, que se hacen de un modo diferente al que desearía.

Sobre la elección del Director, no compartimos las reticencias a las comisiones mixtas expresadas por el Consejo Escolar del Estado en el caso español, si bien estaban formuladas respecto al sistema propuesto por la Ley de Calidad de la Educación de 2002 y no

28 Cf. Gairín Sallán, 1995, p. 241.

por el sistema de la Ley de Educación de 2006, que establece un sistema bastante aproximado al defendido en 2002 en su Tesis doctoral por quien suscribe este artículo. Estamos convencidos de que se podría conjugar sin problemas la necesidad de una supervisión por parte de la Administración con la posibilidad de elección por parte de la comunidad educativa —de toda, no sólo del profesorado—, que va a estar a su mando durante un tiempo. Lo que estamos defendiendo es que un sistema en el que la elección del Director con unas garantías de formación no tendría por qué suponer la renuncia de un proceso de elección democrática en el que el Consejo Escolar del centro.

Aunque es un tema que no hemos tratado por la necesidad de no exceder los límites de este artículo a estas alturas resulta casi una obviedad clamar por la adecuada formación de directores. El problema es definir, precisamente, cuál es la que merece ese calificativo de «adecuada», quién debe facilitarla y cómo se compatibiliza con las exigencias laborales de quienes deben formarse. En los cuatro países estudiados hemos podido observar la tendencia hacia una formación mixta, que conjugue la formación teórica impartida en instituciones superiores —universitarias, en su mayoría— con la práctica en las propias escuelas. En cuanto a su contenido guardaría, lógicamente, estrecha relación con las funciones que en cada país se le atribuyen.

Estamos firmemente convencidos de la necesidad de esa formación, sobre todo, por la correlación directa que, estimamos, se debe establecer entre la asunción de responsabilidades y el grado de preparación personal. Pero vamos más lejos. Dado que los profesores en España —como en Francia e Italia— se encuentran abocados a ser directores, no estaría de más que en la formación inicial del profesorado se incluyera un mayor número de materias relacionadas con la gestión de centros, desde todos los puntos de vista: económico, de gestión «empresarial», de organización de cuestiones administrativas, de gestión de grupos, conflictos, etc. En este sentido, creemos que la formación impartida desde las Facultades de Educación presentan una carencia: se prepara a los futuros docentes para trabajar con el alumnado, pero no para trabajar con personas adultas —con los propios compañeros, con las madres y padres, etc.—. Y sería beneficioso incluirla, ahora que estamos de reformas de los planes de estudio universitarios, no ya para quien hipotéticamente desempeñara el cargo de dirección, sino también para quienes hayan de ser «dirigidos», para que supieran qué pueden esperar y reclamar a la persona concreta responsable de velar por la buena marcha del centro.

En cuanto a los incentivos laborales que se ofrecen a la dirección, vemos que varían mucho según se trate de una dirección profesionalizada al estilo mercantil o funcionarial. En cualquier caso, en todos los países estudiados los incentivos van unidos a unas mejoras salariales, y a cambios en el lugar de trabajo. España ha sido el último de los cuatro en incorporarse a la segunda tendencia. Una mejora que ya se apuntaba en la Ley de Calidad de 2002 y que, en cierto modo, también se recoge en la Ley de Educación de 2006, al considerarse que puede ser una posibilidad indirecta de cambio de centro. Podría ser un incentivo que animase a más personas en España a presentarse a los cargos directivos: porque ya es *de facto* un motivo que hace que muchos docentes opten, por ejemplo, por una segunda especialidad, para intentar acercarse a una determinada población. En todo caso, echamos en falta en la nueva Ley de Educación (aunque aún podría revisarse en la reglamentación que debe desarrollarla) incentivos para la mejora en el ejercicio mismo de la dirección o para acceder a otros puestos laborales, no necesariamente docentes.

8. Referencias bibliográficas

- ÁLVAREZ FERNÁNDEZ, M. (2004): Dirección y calidad de la educación. El Rendimiento del centro escolar, en *Enseñanza*, 22, pp. 77-102.
- CIRCULAIRE n.o 2001-263 du 27 décembre 2001: Evaluation des personnels de direction, *Bulletin Officiel Spécial*, n.o 1, du 3 janvier 2002.
- CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO (2004): *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 2002/2003* (Madrid, MEC). Consultado el 17 de marzo de 2006 en <http://www.mecd.es/cesces/informe-2002-2003/5.2.htm>
- CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO (2005): *Informe sobre el Estado y Situación del Sistema Escolar. Curso 2003/04* (Madrid, MEC). Consultado el 17 de marzo de 2006 en: <http://www.mec.es/cesces/informe-2003-2004/indice.pdf>
- DECRETO LEGISLATIVO 16 aprile 1994, n. 297: *Testo Unico delle disposizioni legislative in materia di istruzione*.
- DIRECTION DES PERSONNELS ADMINISTRATIFS, TECHNIQUES ET D'ENCADREMENT (2002): Protocole du 16-11-2000 d'accord relatif aux personnels de direction, *Bulletin Officiel spécial*, n.o 1 du 3 janvier 2002 (Paris, MEN).
- DE MOYA, J. M (1996): «Unas elecciones a director sin apenas candidatos», de la sección Organización Escolar, Suplemento Mensual para Equipos Directivos de *Magisterio Español*. Miércoles 19 de junio de 1996. p. 1.
- DEPARTMENT FOR EDUCATION AND SKILLS (2005): *School Teachers' Pay and Conditions Document*. Consultado en formato electrónico el 18 de abril de 2006 en <http://www.teachernet.gov.uk/management/payandperformance/pay/>
- DEPARTMENT FOR EDUCATION AND SKILLS (2005): *A new Relationship with Schools. The School Improvement Partner's Brief*, consultado el 6 de mayo de 2006 en http://www.teachernet.gov.uk/_doc/8508/SIP%20Brief%20Edition1.doc
- ESCUADERO MUÑOZ, J. M. (2004): Claves complementarias para hablar de la dirección de los centros escolares, en *Enseñanza*, 22. pp. 139-158.
- GAIRÍN SALLÁN, J. (1995): *Estudios de las Necesidades de formación de los Equipos Directivos de los Centros Educativos* (Madrid, MEC-CIDE).
- GAIRÍN SALLÁN, J. (2004): La dirección escolar como promotora de los planteamientos institucionales, en *Enseñanza*, 22. pp. 159-191.
- LASARRE, D. (2000): Les réformes du système éducatif. Le point de vue de la FEN, en *Cahiers Pédagogiques*, n.o 383. p. 14.
- LEGGI 23 dicembre 1998, n.o 448: *Misure di finanza pubblica per la stabilizzazione e lo sviluppo*, Gazzetta Ufficiale n.o 302, 29 dicembre 1998.
- LEGGI 3 maggio 1999, n.o 124: *Disposizioni urgenti in materia di personale scolastico*. Gazzetta Ufficiale n.o 107, 10 maggio 1999.

- DECRETO LEGISLATIVO 30 marzo 2001, n. 165: *Norme generali sull'ordinamento del lavoro alle dipendenze delle amministrazioni pubbliche*, Gazzetta Ufficiale n.o 106 del 9 maggio 2001 Supplemento Ordinario n.o 112 (rectificado en la *G.U.* n. 241 del 16 ottobre 2001).
- DECRETO MINISTERIALE 22 novembre 2004: *Corso concorso selettivo di formazione per il reclutamento di dirigenti scolastici per la scuola primaria e secondaria di primo grado e per la scuola secondaria superiore e per gli istituti educativi*, Gazzetta Ufficiale n.o 94 del 26 novembre 2004.
- LEGGE 15 luglio 2002, n. 145: *Disposizioni per il riordino della dirigenza statale e per favorire lo scambio di esperienze e l'interazione tra pubblico e privato*, Gazzetta Ufficiale n.o 172 del 24 luglio 2002.
- LEY ORGÁNICA 9/1995, de 20 de noviembre, *de la Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes*, BOE n.o 278, de 21 de noviembre de 1995.
- LEY ORGÁNICA 10/2002, de 23 de diciembre, *de Calidad de la Educación*, BOE n.o 307, de 24 de diciembre de 2002.
- LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo de 2006, *de Educación*, BOE n.o 106, de 4 de mayo de 2006.
- Llorent BEDMAR, V. y ORIA SEGURA, M.a R. (1998): *La dirección escolar* (Madrid, Bruño).
- NOCERA, S. (2004): *Nuove norme sulla valutazione dei dirigente scolastici*, en *L'integrazione scolastica e sociale-rivista pedagogico-giuridica per scuole, servizi, associazioni e famiglie*, N. 3/1, febbraio 2004, pp. 78-79.
- NOTA MINISTERIALE 7/11/03 prot. n.o 1699.
- OCDE (1991): *Escuelas y calidad de la enseñanza. Informe internacional* (Paidós. Madrid).
- PRATS y RAVENTÓS (Coords.) (2005): *Los sistemas educativos europeos: ¿Crisis o transformación?* (Barcelona, Fundación La Caixa).
- RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. L. (Dir.) (2002): *Evaluación de la función directiva en los centros docentes sostenidos con fondos públicos. Informe final* (Madrid, INCEMECD).
- SNPDEN (2004): «*Livre Blanc sur les Conditions d'exercice du métier de personnel de direction*», Encarte 1/2004 de la Revista *Direction*. 30 pp.
- WOYCIKOVSKA, C. (2002): «*La prise de fonction in dix point*», en *Direction*, número Hs1/2002. pp. 4-7.



Palabras para Rosa Oria Segura

INMACULADA EGIDO GÁLVEZ

Conocí a Rosa Oria en la década de los años 90, en uno de los encuentros de Educación Comparada que, por aquellos momentos, organizaba con gran éxito el profesor Vicente Llorent en la Universidad de Sevilla. Recuerdo aún una de nuestras primeras conversaciones, cuando ella estaba trabajando en su Tesis Doctoral sobre la dirección escolar en Europa y yo acababa de defender la mía sobre el mismo tema. Me contó su enorme preocupación por la coincidencia de nuestro objeto de estudio, incluso su idea de cambiar de tema a pesar del tiempo que ya le había dedicado, y yo traté de tranquilizarla, diciéndole que seguro que las dos Tesis eran muy diferentes y que no había razón para su inquietud.

A partir de ese momento, el interés común por los modelos de dirección escolar en distintos países nos unió y comenzamos a aumentar nuestro contacto. De hecho, nuestra última actividad conjunta fue precisamente la participación en un curso de dirección escolar en centros educativos concertados en el año 2020, si la memoria no me falla. Mi cariño hacia Rosa fue creciendo a medida que la conocía más. Siempre amable, dispuesta a ayudar y a decir sí a cualquier iniciativa de trabajo, aunque ello le supusiera tiempo y esfuerzo. Recuerdo como anécdota los viajes que hacía en su coche a cualquier lugar, por lejos y perdido que estuviera, cuando aún no había GPS, llevando impresos en papel los mapas que por entonces proporcionaban los rudimentarios navegadores de Internet.

Como profesora, Rosa se desvivía por sus estudiantes y su dedicación a ellos era incondicional, trabajando día a día hasta que cerraban la Facultad. Como compañera y miembro de la SEEC, siempre ayudó en todo lo que pudo a la Sociedad, colaborando sin dudar en todas las propuestas que le hicimos, que no fueron pocas. Pero, además, en los ratos de ocio, Rosa era entrañable y divertida. Nunca le escuché una crítica a nadie o una palabra fuera de lugar.

La noticia de su fallecimiento ha sido un duro golpe, del que resulta difícil recuperarse. Rosa se nos ha ido, pero seguro que desde donde está, como hacía con sus mapas, nos guía y nos orienta para no perder el camino.

Inmaculada Egido Gálvez



En recuerdo de Rosa Oria Segura

JOSÉ LUIS GARCÍA GARRIDO

Mi vida académica, particularmente longeva, me ha deparado muchas alegrías y no pocas penas. Rosa Oria forma una parte importante de ambos sentimientos. Fue un privilegio conocerla, seguir de cerca sus primeros pasos en la vida universitaria, cuando todavía ella se definía como una simple «maestra», pasear con ella por las calles de Sevilla, tenerla cerca en reuniones con otros colegas universitarios, fomentar su todavía dudosa predilección por la Educación Comparada, aconsejarla cuando escribió su tesis doctoral bajo la dirección de Vicente y así me lo pidió, celebrar después su incorporación a la Universidad de Extremadura, mi patria de origen, seguir después con visible interés y admiración su itinerario académico y personal... Todo ello constituyó sin duda un privilegio a cuyo agradecido recuerdo no estoy dispuesto a renunciar. Por lo mismo, su temprana e inesperada muerte a principios de este año, supuso para mí un mazazo del que no acabo de reponerme. Como testigo directo de sus dotes intelectuales y en mucha mayor medida de su personal valía (era difícil que alguien le ganara en bondad, generosidad, predilección por los discapacitados y un largo etcétera), he rezado y rezo por su eterno descanso, con la esperanza de reencontrarla en el mejor de los sitios.

José Luis García Garrido



Palabras para Rosa Oria Segura

MARÍA JOSÉ GARCÍA RUIZ

Querida Rosa:

Ya gozas de la presencia y del abrazo eterno del Padre, y tienes ya pleno acceso a la sabiduría y conocimiento que brotan y siguen al ahora puro y más firme amor que se goza en el cielo. Los que aún peregrinamos por la tierra, llevamos tu presencia en nuestra alma. Me gusta la idea de que tú eres mi hermana mayor en el ámbito espiritual, pues me has precedido en la entrada a ese Reino eterno donde ya no hay más lágrimas ni pesares.

Al evocarte, se me dibuja en el rostro una sonrisa; la misma que ha sido tu seña de identidad en esta tierra y que has mantenido, con más convencimiento y nobleza espiritual, si cabe, todo el tiempo que ha durado tu enfermedad. El himno litúrgico reza que «en la Cruz está la vida y el consuelo, y ella sola es el camino para el cielo». Tú has entrado ya sabia al cielo, pues has llevado tu Cruz con alegría, y has conocido los tesoros que dicha Cruz lleva aparejados, secreto que sólo se revela a las almas humildes y nobles como la tuya. Dice Santiago en su carta que «la misericordia se ríe del juicio» y, sin duda, eso has hecho tú en tu ya entrada en la vida eterna.

Desde un prisma tanto espiritual como personal y académico, ambas hemos tenido trayectorias convergentes. Ambas hemos concebido a la Educación Comparada como una ciencia interdisciplinar, teleológicamente cristiana, y epistemológicamente moderna, alejada del desnortado e infecundo relativismo postmoderno de los actuales planteamientos académicos internacionales. También compartimos un profundo agradecimiento al Padre y a nuestro querido José Luis, por habernos dado ambos la oportunidad de dedicar nuestra vida profesional a esta bellísima disciplina comparativa, en relación con la cual hemos tenido la dicha de reflexionar contenidos apasionantes relativos a los horizontes educativos de la sociedad mundial.

Hemos sido ambas privilegiadas de ir felices al trabajo, y de abrazar con gozo los lunes, en proyección de una semana plena de estudio y entrega vocacional a la academia. Hemos sido también privilegiadas de nutrir nuestra espiritualidad y nuestra alma con la luz de la Palabra, y nuestro intelecto con una epistemología comparada conducente, a nuestro entender, a una sociedad mundial de comunión entre Occidente y Oriente, y de sociedades hermanas en objetivos comunes, pero con sus riquezas e identidades específicas, hoy amenazadas por la globalización.

Rosa, ha sido y es un lujo compartir academia contigo. Sigamos compartiendo juntas este peregrinar, con la noble, vocacional y gozosa misión de dar gloria al Padre, en cuyo Reino, así se lo pido desde hace tiempo, podamos seguir estudiando junto a San Agustín y a San Ambrosio. Gracias por tu presencia en mi vida. Unidas siempre en Cristo y en la oración. Un fuerte abrazo con todo mi cariño. XXX.

María José García Ruiz
UNED
Mayo, 2024



En recuerdo de Rosa Oria Segura

VICENTE LLORENT BEDMAR

Querida Rosa:

Te fuiste, pero tu huella perdura. Es sabido que hay profesores que te marcan para toda la vida, pero no lo es tanto que hay alumnos que también lo hacen. En aquella etapa aprendí mucho de ti. Tus hábitos lectores, tu exquisita formación académica, tu deseo de aprender y, sobre todo, tu esfuerzo y constancia lo facilitaban todo. Pero no fue eso lo que más caló en mí. Fue tu inquebrantable honradez.

Dos anécdotas ilustrativas. Tuve ocasión de constatar en mi despacho como una joven aprendiz autodidacta de WordPerfect formateaba tan bien las actas de un congreso que en la imprenta le ofrecieron formalmente un empleo. Y a nivel personal, tus consejos y reprimendas: «¡Vicente, en esta vida hay que tener prioridades!»

Sí, se aprende mucho de los estudiantes comprometidos. De los catorce profesores que se han formado conmigo estoy especialmente orgulloso de la primera licenciada que lo hizo, María Rosa Oria Segura. Con el transcurso de los años te convertiste en una docente ejemplar y en una fiel compañera. Mi admiración por tu labor educativa sigue intacta. A tus alumnos siempre les has enseñado a través de tu propio ejemplo.

A pesar de los infructuosos consejos que de vez en cuando te daba, siempre tuviste el acierto de anteponer tu labor docente a la investigadora. Tu vocación imperaba año tras año. Tardé tiempo en comprender que tus alumnos eran el exclusivo centro de tu interés profesional. Especialmente su formación en unos valores que posteriormente transmitirían en las escuelas.

Hasta un día antes de tu definitivo adiós, he tenido el honor de compartir contigo tu andadura profesional y personal. Para mí, ha supuesto una constante lección de vida, de rigor académico, de actitud vocacional y de amistad.

Siempre te recordaré con el cariño

Vicente Llorent Bedmar



*Don't let academic protocol get in the way of
our good and beautiful story*

ALICIA SIANES BAUTISTA

Oficialmente, Rosa Oria y yo nos conocimos en el Congreso de Educación Comparada de 2016 en Sevilla. Pero realmente yo ya la conocía desde el primer día que crucé el umbral de la puerta del despacho de Vicente Llorent. Más bien conocí su trabajo, su dedicación, su empeño... Podría decir que, a partir de ahí, se fueron entrelazando nuestros caminos hasta convertirnos en compañeras y amigas; pero entonces no estaría escribiendo yo. En Irlanda se suele decir *don't let the truth get in the way of a good story*¹. En este caso, y con el honor que me supone el escribir unas palabras sobre ti, me tomaré la libertad de adaptarlo y no dejar que el protocolo académico arruine nuestra historia; contada con el máximo cariño y sincero respeto.

Noviembre de 2019. Sevilla, Calle Canalejas, The Merchant.

El sonido del fútbol, junto al alboroto de aquellos que no perdían de vista la pelota más que para pedir otra pinta, se mezclaba con la música de fondo y el murmullo de la clientela. La mesa 9 se ubicaba en un lugar tan discreto, al final de la barra de la planta baja del pub, como también lo era el grupo que la ocupaba esa tarde. Sorprendentemente educados y respetuosos, lo cual es menos habitual de lo que me gusta admitir. En cuanto abonaron la cuenta, cogí la bayeta y me dirigí a la mesa para limpiarla. En ese momento me crucé de frente con Rosa Oria. Nos reconocimos, nos saludamos y le dije que estaban de suerte, que justo se quedaba una mesa libre. Pero resultó que ella era una de las del grupo de la mesa 9 que había estado atendiendo todo el tiempo y, como habían pedido otras personas, ino me había dado cuenta! Al ponernos brevemente al día me hizo la que, por aquel entonces, era la *pregunta del millón*:

– Oye, ¿y la tesis...? Imagino que no...

– ¡Sí, sí! La tesis la leí ya en junio, por fin. No veía el momento de que el día llegara [...].

Se sorprendió de verme allí y me preguntó que por qué no estaba dando clase en ninguna universidad. En ese momento, mientras por mi cerebro pasaban frases del tipo «eso me gustaría a mí saber», mis labios articularon algo relacionado con la dificultad de acceder a la docencia en el ámbito universitario. A lo que me respondió que en su facultad estaba siendo francamente complicado encontrar a alguien para una plaza de sustitución a tiempo parcial y que, si me interesaba, estuviera pendiente para cuando saliera la convocatoria extraordinaria. Agradecida, escribí su email en una servilleta para seguir en contacto. Siendo sincera, en aquel momento pensaba que las palabras se las llevaría el viento. La convocatoria salió, se presentaron pocas personas y, a día de hoy, puedo decir que esa sustitución fue la primera plaza que ocupé en una universidad pública.

Todavía recuerdo mis primeros días en el Campus y tus presentaciones entre risas: *Ella es Alicia, venimos del despacho del mismo mentor y ahora es mi pollito, iya tenía yo ganas de criar un pollito!*. Y es que toda historia tiene tantas partes como personas se vean involucradas. Para ti yo era tu pollito, pero para mí tú fuiste mi hada madrina (iya quisiera Cenicienta una parecida!). También recuerdo el apoyo incondicional cuando me marché, aunque no desaprovechaste la ocasión de decir: *iQué poco me ha durado el pollito!*. Pero Rosa, la realidad es que la magia no deja de ser una ilusión y, sin embargo, cuando las cosas se hacen bien, los pollitos vuelan.

María Rosa Oria Segura da, entrega y acompaña hasta desde lo etéreo. Aún sigo teniendo muy presente tus consejos profesionales y personales y trato de seguir nutriéndome de tu buen hacer, de la importancia de luchar por lo que es justo y tratando de otorgar a cada cual lo que merece de la mejor manera posible. No siempre es fácil; has dejado el listón muy alto. Gracias por enseñarme a volar viendo el mundo desde tu lado, creo que nunca podré agradecerlo lo suficiente.

Un abrazo,

Alicia

1 Aunque es una cita oficialmente atribuida al estadounidense Mark Twain.